Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik

Verein für wissenschaftliche Pädagogik







ZEITSCHRIFT FÜR PHILOSOPHIE UND PÄDAGOGIK



HERAUSGEGEBEN VON

O. FLÜGEL
WANSLEBEN BEI HALLE A/S

K. JUST
ALTENBURG

UND

W. REIN
JENA

15. JAHRGANG



LANGENSALZA
HERMANN BEYER & SÖHNE
(BEYER & MANN)
HERZOGL. SÄCHS. HOFBUCHHÄNDLER
1908

Preis des Jahrganges (12 Hefte) 6 M

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

XV

Zeitschrift

für

Philosophie und Pädagogik

Herausgegeben

von

O. Flügel
Wansleben b. Halle a. S.

K. Just
Altenburg

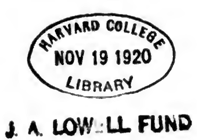
und

W. Rein
Iena

Fünfzehnter Jahrgang



Langensalza
Hermann Beyer und Söhne
(Beyer & Mann)
Herzogl. Sächs. Hofbuchhändler
1908


HARVARD COLLEGE
NOV 19 1920
LIBRARY

Inhalt

Aufsätze Seite

Mitteilungen

Besprechungen



Der Zweck des Lebens und der Evolutionismus

Von

M. Schultz-Berlin

Welches ist der Zweck des Lebens? Hat das Leben überhaupt einen Zweck?

Es ist charakteristisch für die merkwürdige Unwissenheit, in der wir uns bezüglich der wichtigsten Probleme des Lebens befinden, daß es überhaupt möglich ist, dergleichen Fragen zu stellen und auf dieselben sogar mit einem Ignoramus zu antworten. Wir leben und sind uns nicht klar über den Zweck des Lebens! Trotz zahlreicher Versuche, die Rätsel des Lebens zu lösen, bleibt es bei den wichtigsten philosophischen Problemen wenigstens bei einer Duplizität der Lösungen, oder menschliche Weisheit bewegt sich gar im Kreise, und mancher große Denker hat schließlich resigniert das Wort gesprochen: Ignorabimus![1])

Welches ist der Zweck des Lebens? So unbegreiflich es zunächst erscheint, daß wir, die Lebenden, auf diese Frage keine klare und unanfechtbare Antwort wissen und doch getrost weiter leben und uns wegen unserer Unwissenheit wenig Sorgen machen, so ist doch diese Tatsache sicher lehrreich und könnte uns zu der Mutmaßung veran-

---

[1]) Bekanntlich ergibt sich aus der Unzulänglichkeit der menschlichen Erkenntnis Berechtigung und Notwendigkeit religiöser Offenbarung. »Der Zweifel ist menschlicher Weisheit Grenze, die nur der blinde Glaube übersteigt.« (Chamisso.)

Zum Glück bietet uns die Religion eine befriedigende Antwort auf alle diese Fragen, an deren Lösung sich der Verstand wohl immer vergeblich versuchen wird. Indem wir als Zweck des Lebens die Vorbereitung für den Himmel erkennen, haben wir darin zugleich den kräftigsten Antrieb in dem Streben, unserem Leben durch sittliches Handeln Wert zu verleihen.

lassen, daß obige Frage falsch gestellt und töricht oder die Erkenntnis vom Zweck des Lebens belanglos ist. Nun, man kann ja gewiß die Frage nach dem Zweck des Lebens aufwerfen, und die Lösungen, die menschlicher Scharfsinn auf diese Grundfrage des Lebens versucht hat, sind sicher interessant und für uns Menschen von hoher Bedeutung. Notwendig aber ist die theoretische Erkenntnis vom Zweck des Lebens für die Gestaltung unseres Lebens nicht; die Erfahrung lehrt, daß weder unser Glück noch der innere Wert und Gehalt unseres Lebens von der richtigen Lösung dieser Frage der theoretischen Philosophie abhängt.

Um es noch einmal auszusprechen: Die Frage nach dem Zweck des Lebens ist gewiß von hohem theoretischem Interesse; sie ist aber belanglos oder vielmehr falsch formuliert, wenn man von den Interessen der praktischen Philosophie, d. h. von den Interessen des praktischen Lebens ausgeht, wenn man Regeln für das praktische Verhalten der Menschen gewinnen will. Die Frage, die uns hier weiter führen kann, darf nicht lauten nach dem Zweck, sondern nach dem Wert des Lebens. Über den Zweck des Lebens mag man sich streiten; ob aber ein Leben wertvoll gewesen ist, wird jeder, der unbefangen denkt und das Lebensbild eines Menschen vorurteilslos betrachtet, ohne gelehrte Kenntnisse beurteilen können.

Es scheint mir demnach wichtig, daß man die Fragen nach dem Zweck und nach dem Wert des Lebens auseinanderhält. Man mag mir hier den Vorwurf unberechtigter Begriffsspalterei machen. Es sei zugegeben, daß in der Sprache, in der Umgangssprache sowohl als auch in der Sprache des Rhetors, nicht scharf unterschieden wird und beide Ausdrücke synonym gebraucht werden. Ich will den Unterschied auch nicht gemacht haben als grammatische Übung, um eine Differenz zwischen den beiden Ausdrücken zu konstatieren (dies könnte man natürlich auch, da es kaum zwei synonyme Wörter geben wird, die sich völlig und in jeder Beziehung decken), sondern weil hier ein wichtiger Unterschied in den Dingen und Begriffen selbst liegt, der sprachlich fixiert werden muß. Die Frage nach dem Zweck des Lebens ist ein Problem der theoretischen Philosophie, die Frage nach dem Wert des Lebens eine Aufgabe der praktischen Philosophie. Für uns, die wir mit Kant und Herbart die Unabhängigkeit der praktischen von der theoretischen Philosophie betonen, hat die Frage nach dem Zweck des Lebens gewissermaßen nur ein Interesse der Neugierde.[1])

---

[1]) Vergl. meinen Aufsatz »Lebensprobleme«. »Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung.« 1906. No. 15.

Die Frage nach dem Werte des Lebens behandelt die Ethik. Ob ein Leben wertvoll gewesen ist, kann auch der schlichte Mann beurteilen. Ein Leben in Müßiggang und Sinnengenuß ist nicht wertvoll, mag es auch für den Unerfahrenen mit dem Schein des Glücks umgeben sein. Wenn das Leben kostbar gewesen ist, ist es Mühe und Arbeit gewesen. Wertvoll kann ein Leben nur genannt werden, wenn es im Dienst erhabener Ideen, im Dienst des Wahren, Guten und Schönen gestanden hat. Auf die wissenschaftliche Erörterung der Prinzipien der Ethik, wie sie in klassischer Weise besonders durch Herbart erfolgt ist, sei hier indes nicht weiter eingegangen.

Die Frage nach dem Zweck des Lebens behält ihr theoretisches Interesse, auch wenn man in der Begründung der Ethik von allen metaphysischen Voraussetzungen absieht. Doch ist die endgültige Lösung der Frage — wenn sie überhaupt jemals gelingen sollte — nicht dringend, da die Entscheidung über das, was gut und böse ist, nicht von metaphysischen Theorieen abhängt.

Die vielen Versuche, das Problem vom Zweck des Lebens zu lösen, können hier natürlich nicht eingehend erörtert werden. Nur einige allgemeine Bemerkungen seien gestattet.

Man kann bei den Untersuchungen zu optimistischen oder zu pessimistischen Ergebnissen gelangen. Jeder Versuch, das Problem vom Zweck des Lebens zu lösen, muß von der Empirie ausgehen. Gewiß ist es auch dem Dichter unbenommen, sich in Kosmogonieen und philosophischen Gedichten an dem schweren Problem zu versuchen. Man mag jeden vernünftigen Zweck des Daseins leugnen und die Welt für ein tolles und sinnloses Zufallsspiel der Atome erklären (dabei fällt aber keineswegs die Pflicht weg, den Geboten der Sittlichkeit zu gehorchen, da die Stimme des Gewissens von aller Metaphysik unabhängig ist; auch sprechen gegen jene Auffassung die teleologischen Formen der Natur); man mag als Zweck der Welt die Erlösung des Absoluten (nenne man es nun Wille oder Gott) vom Fluch des Daseins ansehen, man mag als Zweck der Welt die Entwicklung zu immer höheren Daseinsformen, also die Evolution, annehmen, stets bleibt man im Gebiet der Dichtung, wenn man ohne zwingenden Grund (Widersprüche im Gegebenen) die Empirie überschreitet.

Es ist gewiß leichter, auf die Frage nach dem Zweck des Lebens negative Antworten zu geben als positive. Seit Schiller, Kant und Herbart haben wir uns daran gewöhnt, daß der Zweck des Lebens nicht Glückseligkeit sein kann. Es möge an dieser Stelle genügen, ein Citat aus Lenau anzuführen: »O Menschenherz, was ist dein

Glück? Ein rätselhaft gebor'ner und, kaum gegrüßt, verlor'ner, unwiederholter Augenblick!« — Diese Ablehnung des Eudämonismus als Zweckbestimmung des Lebens schließt freilich nicht aus, daß wir auch nach Glückseligkeit streben dürfen. Nur dürfen die Mittel, die wir zu diesem Zwecke wählen, den Forderungen der Ethik nicht widersprechen. Ein Beispiel möge dies verdeutlichen. Der Mann im Brunnen in Rückerts bekannter Parabel: »Es ging ein Mann im Syrerland« durfte sich an den Beeren ergötzen; er schadete dadurch niemand; auch kann man ihm in seiner Lage nicht den Vorwurf machen, daß er die Zeit zu nichtigen Zwecken vergeudet habe, da ihm in seiner Gefangenschaft im Brunnen jede Gelegenheit fehlte, ideale Aufgaben des Lebens zu erfüllen. Verzicht auf den sinnlichen Genuß (vorausgesetzt, daß ihm in seiner Lage die Beeren noch schmeckten, ein psychologisches Problem, das uns hier nichts weiter angeht) wäre für den Mann töricht gewesen; Askese ist keineswegs immer sittlich geboten.

Kehren wir nach dieser kurzen Abschweifung ins Gebiet der Ethik zu unserem Probleme der theoretischen Philosophie, zur Frage nach dem Zweck des Lebens, zurück. Es ist also durchaus nicht Glückseligkeit der Zweck des Lebens. Man könnte nun sagen, der Zweck des Lebens sei eben das Leben selbst. Wir leben, um zu leben. »Ist Leben doch des Lebens höchstes Gut.« (Mortimer in Maria Stuart.) Wir leben, weil der Trieb zum Leben in uns so mächtig ist, daß wir selbst in der traurigsten Lage am Leben festhalten, weil das Leben eben der Zweck des Lebens ist.

Ich will hier nicht den Ethiker spielen und etwa mit Schiller antworten: »Das Leben ist das einzige Gut des Schlechten«. (Mortimer.) oder: »Das Leben ist der Güter höchstes nicht, der Übel größtes aber ist die Schuld.« (Braut von Messina.) Ich meine, auch die empirische Betrachtung der Natur bestätigt nicht, daß das bloße Leben, das Leben an sich schon als Zweck des Lebens gelten kann. Gewiß, der Lebenstrieb, der Selbsterhaltungstrieb besteht: wie Zoologie und Botanik lehren, weiß sich das Leben oft in wunderbarer Weise gegen alle Gefahren und Angriffe zu erhalten. Erhaltung des Lebens kann aber nicht der höchste Zweck des Lebens sein; denn in diesem Falle wäre das Leben trotz aller teleologischen Formen sehr unzweckmäßig eingerichtet. In keiner Gestalt ist das Leben so gut geschützt und gegen jede Gefahr geborgen wie als Keim. Als Keim trotzt das Leben hohen und niedrigen Kältegraden und allen schädlichen Einflüssen der Zeit; jahrhundertelang kann der Keim lebenskräftig bleiben. Warum gibt nun das Leben die Form des Keims auf und über-

liefert sich dadurch dem sichern Tode? Das entfaltete Leben des Organismus muß wohl dem Zweck des Lebens vollkommener entsprechen als das Stadium des Keims. Worin besteht nun aber der Zweck des Lebens? Eine Antwort auf diese Frage kann natürlich nur ganz allgemein gehalten sein; vielleicht trifft man das Richtige, wenn man sagt, der Zweck des Lebens bestehe darin, Erfahrungen zu erwerben.[1]) Das Wort »Erfahrung« muß hier natürlich in ganz allgemeinem Sinne genommen werden; es bezeichnet zugleich Empfindung, Vorstellung und Gefühl (diese Zustände bedeuten bekanntlich einen einheitlichen Akt, dessen Teile erst durch die Analyse des Psychologen gefunden werden). Erfahrungen gewinnen, das heißt in diesem Sinne: Wahrnehmungen machen, innere Zustände erlangen, Freude und Schmerz erfahren, Liebe und Leid empfinden. Je mehr ein Organismus ein Lebewesen befähigt, Erfahrungen (in obigem Sinne) zu gewinnen, desto vollkommener entspricht dies Lebewesen dem Zweck des Lebens, desto höher ist die Stufe, welche es in der Rangordnung der Lebewesen einnimmt. Am höchsten und vollkommensten entsprechen vielleicht dem »Zweck des Lebens« diejenigen »Erfahrungen«, die man als ästhetisches Wohlgefallen am Schönen und Guten bezeichnet, besonders die Freude, die die Betätigung des »Wohlwollens«, die Liebe, gewährt.

Was lehrt uns nun der Evolutionismus? Wie haben wir uns zu der Weltanschauung des Evolutionismus zu stellen?

Die Evolution ist zunächst eine Tatsache. Die Untersuchungen der Naturforscher lassen keinen Zweifel darüber, daß das Leben auf der Erde sich aus einfachen Anfängen zu immer höheren und komplizierteren Formen entwickelt hat. Die Säugetiere treten viel später auf als die Reptilien oder gar als die Stachelhäuter; die Laubbäume erscheinen Jahrmillionen später als die Farne. Auch die Kulturgeschichte glaubt, daß ein Fortschritt in der Geschichte der Mensch-

[1]) Vergl. eine Studie über das Problem des Todes im »Vierteljahrsheft für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie.« 1901. — Ähnliche Gedanken finden sich übrigens auch in Eduard von Hartmanns neuestem und letztem Werk: »Das Problem des Lebens.« 1906. Die Dauerhaftigkeit des individuellen Lebens kann nicht Zweck der Natur sein. S. 312: »Der spontane Tod zeigt uns die Grenzen der Zweckmäßigkeit des individuellen Selbsterhaltungstriebes.« Auch der Übergang vom einzelligen zum mehrzelligen Organismus kann nicht erfolgt sein, um den Lebewesen größere Widerstandsfähigkeit im Kampf ums Dasein zu verleihen; denn dieser Übergang ist weder zu erklären durch direkte Anpassung im Lamarckschen Sinne noch durch indirekte Anpassung oder Selektion im Darwinschen Sinne, sondern die Natur muß hierbei höhere Zwecke beabsichtigt haben (S. 254.) Hartmann deutet diese Zwecke natürlich im Sinne seiner Metaphysik.

heit besteht; unzweifelhaft besteht ein Fortschritt auf dem Gebiete der Technik und der theoretischen Erforschung der Welt.

Der Evolutionismus will indes nicht nur als Tatsache gelten; er will auch als Basis einer bestimmten Weltanschauung gewürdigt werden. Der Evolutionismus wird in der Regel zu einer optimistischen Weltauffassung führen: die Welt hat einen vernünftigen Zweck; die Erscheinungsformen des Lebens werden immer vollkommener; die Disharmonien werden immer mehr verschwinden, und die Summe der Glückseligkeit wird immer mehr die Summe des Leidens übersteigen. Der Evolutionismus weiß freilich keine befriedigende Antwort auf die Frage des Pessimisten, warum denn nicht gleich von Anfang an Vollkommenheit und Glückseligkeit auf der Erde geherrscht haben, warum erst so viele Jahrhunderte lang von der Menschheit all die Leiden ertragen werden mußten, bevor ein letztes Geschlecht auf Erden das ungetrübte Glück der Vollkommenheit gefunden hat.[1])

Die evolutionistische Weltanschauung will nicht nur in der theoretischen Philosophie gehört werden, sondern beansprucht auch die Entscheidung in der praktischen Philosophie. Wir müssen fragen: Wie verträgt sich die absolute Ethik mit dem Evolutionismus?[2])

Wenn wir Herbarts Ethik als absolute Ethik bezeichnen, so soll damit zunächst kein Gegensatz zur evolutionistischen Ethik, sondern nur ein Gegensatz zur relativen, d. h. zur eudämonistischen Ethik bezeichnet werden. Besteht nun auch ein Gegensatz zwischen absoluter und evolutionistischer Ethik? Die Antwort läßt sich nicht mit einem einfachen Ja oder Nein geben.

Zunächst kann man insofern die Frage mit Nein beantworten, als auch die absolute Ethik nicht leugnet, daß sich die Sittlichkeit entwickelt hat. Einem Kinde, einem Unmündigen fehlen noch die sittlichen Urteile. Die Frage, wie die sittlichen Urteile entstehen, gehört aber nach Herbart der Psychologie an und ist gleichgültig

---

[1]) Scharf kritisiert daher Bleibtreu den Evolutionsmus in seiner — theosophischen — Schrift: »Die Vertreter des Jahrhundert.« Bd. 3. »Der Kulturfortschritt ist nur ein völlig abstraktes Phantom, dessen Wert ebenso bestreitbar wie sein Wesen überhaupt.« »Kein mythologischer Gott ist ärgere Ausgeburt der Phantasie, als dies Abstraktum, das obendrein nur in der Selbstvorstellung des Individuums sich erzeugen kann. Das Wesen soll sich heroisch opfern für ein von ihm konstruiertes Wesenloses.«

[2]) Die folgenden Ausführungen decken sich mit wiederholt in Herbartvereinen und Schriften Herbartischer Richtung vorgetragenen Gedanken.

für die Grundlegung der Ethik. Die sittlichen Urteile können sich auch nach Herbart nur in der Gesellschaft, im Zusammenleben der Menschen entwickeln. Herbart weist wiederholt darauf hin, daß Recht und Tugend ihre Naturgeschichte haben. Wir können vielleicht schon in der Pflanzen- und Tierwelt die ersten ethischen Anlagen finden. Man könnte den Parasitismus als Prototyp des Bösen, den Mutualismus, die wechselseitige Unterstützung der Lebewesen, als Urbild des Guten bezeichnen.

Man hüte sich aber vor Mißverständnissen und gehe in der evolutionistischen Erklärung sittlicher Urteile aus eudämonistischen Prinzipien nicht zu weit. Vertreter der relativen Ethik sagen wohl: Hätten Lüge, Ehebruch und Betrug die Gesellschaft gefördert, so würde man sie als gut und nützlich gefeiert haben. Darauf kann man vom Standpunkt der absoluten Ethik erwidern: Gewiß, die fünf sittlichen Urteile sagen zunächst nichts darüber aus, ob z. B. Lüge oder Urkundenfälschung verwerflich oder löblich sind. Würde wirklich hierdurch für andre Nutzen gestiftet werden, so wären diese Taten selbstverständlich schon nach der Idee des Wohlwollens zu loben. Was gut ist und was für die Menschheit als förderlich erkannt wird, darüber wird sich auch das Urteil mit den Interessen der Gesellschaft ändern. Die Frage ist nur die: Warum sollen wir das tun, was gut und für die Gesellschaft förderlich ist? Der Mensch, der sich von sittlichem Empfinden leiten läßt, fragt dabei nicht nach dem Nutzen seines Tuns, sondern hört auf die innere Stimme, die ihm gebietet, das Gute zu tun.

In gewissem Sinne ist also die absolute mit der evolutionistischen Ethik vereinbar. Auch die sittlichen Ideen sind nicht angeboren, sondern sind das Ergebnis einer anthropologischen, ethnologischen und historischen Entwicklung.[1]) Nur darf man nicht glauben, daß es je gelingen wird, die ethischen Urteile restlos aus eudämonistischen Prinzipien abzuleiten. Die ethischen Urteile entspringen vielmehr aus dem tiefsten Grunde der Seele; darum bedürfen sie auch keiner theoretischen Rechtfertigung; darum sind sie auch allgemein gültig, und selbst der hartnäckigste, trotzigste Sünder erblaßt in der Stunde des Gerichts vor der unbestechlichen Stimme des Gewissens.

Auf die Frage, ob ein Gegensatz besteht zwischen absoluter und

---

[1]) Indes behauptet Herbart, daß die Anschauungen über gut und böse in den sittlichen Urteilen und Maximen einen für immer feststehenden Ausdruck und damit allgemeine Geltung gefunden haben; »hier ist eine Entwicklung nur noch insofern möglich, als diese Urteile allgemeine Anerkennung und Anwendung finden.«

evolutionistischer Ethik, muß also unbedingt mit Ja geantwortet werden, wenn die evolutionistische Ethik behauptet, daß das Urteil über Gut und Böse erst im Laufe der geschichtlichen Entwicklung aus dem Urteil über Nutzen und Schaden der Handlungen entstanden sei.[1] Damit wäre die evolutionistische Ethik gleichbedeutend mit relativer Ethik und mit der absoluten Ethik unvereinbar. Es ist dem gegenüber immer wieder zu betonen, daß das ethische Handeln durchaus nicht immer dem Nutzen des Individuums und auch nicht immer dem Nutzen der Gesellschaft entspricht (politische Rücksichten entschuldigen keineswegs schlechte Mittel), daß das ethische Handeln aus einem in der Tiefe der menschlichen Natur begründeten Bedürfnis hervorgeht und durchaus nicht wie ein Produkt aus gegebenen Faktoren erklärt werden kann. Gleichgültig bleibt dabei für die Grundlegung der Ethik die theoretische bezw. metaphysische Voraussetzung, ob man z. B. auf die ursprüngliche und ewige Qualität der Monaden oder vielleicht auf das göttliche Absolute, etwa im Sinne der Monisten und Theosophen, zurückgeht.

Endlich muß der Gegensatz zwischen absoluter und evolutionistischer Ethik auch in dem Sinne betont werden, daß die Theorie des evolutionistischen Optimismus durchaus nicht zur Motivierung unseres sittlichen Handelns genügt. Gewiß, es bestärkt uns im idealen Handeln, wenn wir an den Fortschritt der Menschheit glauben, zu dem unser Tun auch Sandkorn für Sandkorn beiträgt. Aber der Evolutionismus schweigt, wie schon erwähnt wurde, auf die Frage, warum denn wir so viel leiden müssen, damit ein späteres Geschlecht glücklich leben kann. Der Evolutionismus weiß eben keine durchaus befriedigende Antwort weder auf die Frage nach dem Wert des Lebens noch auf die Frage nach dem Zweck des Lebens. Neben der Zukunft muß auch die Gegenwart ihr Recht behalten; nicht nur der Gedanke an eine ferne Zukunft soll uns trösten, sondern auch die Gegenwart soll uns wertvoll sein, wenn wir für das Edle, Wahre und Gute eintreten und unser Leben in den Dienst der Liebe stellen.

Statt längerer Ausführungen möchte ich ein Gedicht hierher setzen, das diesen Betrachtungen Ausdruck gibt.

---

[1]) Evolutionistisch erklärbar ist das sittliche Urteil nur insofern, als selbstverständlich erst die Bedingungen geschaffen werden müssen, die die Entstehung des sittlichen Urteils möglich machen.

Das Buch der Weltgeschichte.[1]

In dem alten Folianten
Hab ich stundenlang gelesen,
Und der Vorzeit Bilder rauschten
Mir am Aug' vorüber, trübe.

Wohin eilt der Strom der Zeiten?
Welches ist das Ziel, das goldne?
Warum dieses tolle Jagen
Und der hohe Berg der Leichen?

Völker kommen, Völker gehen,
Nie wird leer die große Bühne;
Immer vorwärts! heißt die Losung,
Rastlos vorwärts strebt der Mensch.

Ach, wie oft hat schon vernichtet
Eine rauhe, blut'ge Sturmnacht,
Was mit schwerer Müh vergeblich
In Jahrhunderten geschaffen!

Noch ist nicht der Kreis vollendet,
Nicht das letzte Blatt beschrieben;
Welches ist das Ziel der Zeiten?
Wird die Welt im Eis erstarren?

Wird ein letztes Volk auf Erden
Glücklich leben, ewig leidlos?
Warum, dieses Ziel zu finden,
All die Not und all der Jammer?

* * *

In dem Echo der Geschichte
Übertönt der Schmerz die Freude;
Um der Herrschaft Lust zu fröhnen,
Schwingt der Herr die Sklavenpeitsche.

Doch auf blutgetränkten Trümmern
Wächst die Wunderblume Liebe.
Schwert und Feuer mögen wüten,
Traure nicht; die Liebe bleibt.

Die Reform der höheren Lehranstalten Schwedens

Von

Prof. Dr. **Ernst Carlson** in Stockholm, Präsident der königl. Oberdirektion der höheren Lehranstalten Schwedens

Nach jahrzehntelangen Kämpfen, deren Schilderung zu weit führen würde, hatten sich in Schweden Regierung, Reichstag und die öffentliche Meinung über das Programm geeinigt, welches der Reichstag dem Könige im Jahre 1899 vorlegte. Dies Programm umfaßte allerdings bei weitem nicht alles, was die Reformfreunde wünschten; aber welches praktisch-politische Programm tut wohl das? In seinen Grundzügen aber wird es wohl die Mehrzahl zufriedengestellt haben, und jedenfalls muß die Verwirklichung desselben als ein tief ein-

---

[1]) Dies Gedicht wurde abgedruckt im »Sonntagsblatt der Preußischen Lehrerzeitung« No. 8 vom 25. Febr. 1900. Indem ich mir gestatte, dies Gedicht hier den Lesern dieser Zeitschrift mitzuteilen, veranlaßt mich hierzu besonders der Umstand, daß ich die Anregung zu diesem philosophischen Gedicht in der Hauptsache aus einem Aufsatz von O. FLÜGEL in Jahrgang III dieser Zeitschrift empfangen habe: »Der substantielle und der aktuelle Seelenbegriff und die Einheit des Bewußtseins;« man vergleiche besonders die Ausführungen in Heft 5 über und gegen FRITZ SCHULTZE.

greifender, für die höhere Kultur Schwedens bedeutungsvoller Fortschritt betrachtet werden.

Als der Reichstag in vollem Ernst die Durchführung dieser Angelegenheit auf die Tagesordnung setzte, griff er nämlich gerade in den Punkt der bisherigen Schulorganisation ein, wo die Mängel am schärfsten an den Tag traten. In dem obengenannten Programm des Reichstags wurde besonders das Mißverhältnis hervorgehoben, daß von den beiden Aufgaben, die den öffentlichen Lehranstalten gesetzt waren: das Mitteilen allgemein bürgerlicher Bildung und das Grundlegen fortgesetzter wissenschaftlicher Studien, die erstere in bedenklicher Weise in den Schatten gedrängt war. Das Abiturientenexamen war das einzige und eigentliche Ziel der höheren Lehranstalten geworden, das daher auch fast all ihrer Arbeit sein Gepräge aufgedrückt hatte, trotzdem die Statistik unzweideutig darlegte, daß etwa dreiviertel aller Schüler die Reifeprüfung nie erreichten, sondern von den verschiedenen Klassen planlos mit Bruchstücken einer für ganz andere Zwecke abgesehenen Bildung abgingen. Diesem Übelstande wollte nun der Reichstag in der Weise abhelfen, daß eine mit bestimmten Berechtigungen verbundene Abgangsprüfung für diejenigen Schüler, die im Konfirmationsalter (im Alter von 15—16 Jahren) die Schule verließen, eingeführt werden sollte. Diese Abgangsprüfung sollte aber ein ganz selbständiger Abschluß eines einheitlichen, auf das praktische Leben zugeschnittenen Bildungsinhaltes sein. Um diesen Zweck zu erreichen wurde zugleich der Wunsch ausgesprochen, daß der alte Unterschied zwischen Schule und Gymnasium, der in Schweden bis 1849 bestanden hatte, wieder eingeführt, das Studium des Lateinischen um ein paar Jahre aufgeschoben, größere Wahlfreiheit betreffs der Sprachstudien gestattet und die nationalen Bildungselemente gestärkt werden sollten.

Man hat gesagt, daß das obengenannte Reichstagsprogramm nicht viel Neues enthielt, und das ist richtig. Seine Bedeutung ist eine andere. Es wurden darin die wichtigsten Forderungen zusammengefaßt, für welche die »zweite Kammer« des Reichstages seit Jahrzehnten kämpfte, und zwar in solcher Weise, daß auch »die erste Kammer« dem Plan beipflichten konnte und folglich eine gemeinsame Meinungsäußerung beider Kammern zustande kam. Hierdurch erhielt auch die Arbeit auf die Lösung der Schulfrage einen festen Ausgangspunkt. Es galt vor allem den Lehrgang der unteren Stufen der höheren Schulen möglichst dem gemeinsamen Bildungsbedürfnis aller jüngeren Schüler anzupassen, um für die einen einen verhältnismäßig vollkommenen Bildungsabschluß zu gewinnen und für die anderen das

Einschlagen des vom künftigen Beruf abhängigen weiteren Bildungsweges tunlichst weit hinaufzuschieben.

Auf den vom Reichstage angegebenen Grundlagen wurde nun weiter gearbeitet. Für diesen Zweck wurde zunächst von der Regierung eine parlamentarische Kommission verordnet und damit beauftragt, ein Gutachten sowohl in Bezug auf die vorgeschlagene Reform der Lehranstalten, als auch betreffs der damit nahe zusammenhängenden, schon lange aufgeschobenen Besoldungsfrage der Lehrer abzugeben. Nach dreijähriger, umfassender Arbeit war die Kommission mit ihrem Auftrag fertig. Das umfangreiche, sehr gründliche, auch mit Bezugnahme auf die Verhältnisse fremder Kulturländer abgefaßte Gutachten der Kommission läßt sich in folgende Hauptpunkte zusammenfassen.

Die höheren Lehranstalten, die bis dahin ein einziges Ganze mit neunjährigem Kursus gebildet, sollten in zwei verschiedene Schulgattungen geteilt werden: eine sechsklassige Realschule und ein vierjähriges Gymnasium, und statt des einen Examens, womit der frühere neunjährige Kursus geendigt hatte — des Studenten- oder Abiturientenexamens — sollte als Ziel der Realschule ein neues Examen, das Realschulexamen eingeführt werden.

Die Realschule, wie sie nun vorgeschlagen wurde, sollte auf den in der untersten Klasse der vollständigen Volkschule erworbenen Kenntnissen fußen und die Schüler durch ihre sechs Jahrgänge bis zum Realschulexamen führen. Der Abschluß sollte im Konfirmationsalter stattfinden. Diese Schulgattung sollte eine Allgemeinbildung gewährende Lehranstalt für die praktischen Berufsfächer sein und vor allem die Schüler im allgemeinen vorbereiten für den Eintritt in die Subalternlaufbahn der ganzen inneren Staatsverwaltung (Post, Telegraph, Eisenbahn usw.). Zugleich sollten aber die 5 niederen Klassen der Realschule die gemeinsame, einheitliche Unterstufe des Gymnasiums bilden.

Das vorgeschlagene neue Gymnasium sollte nämlich auf die fünfte Realschulklasse passen und durch ihre vier Jahrgänge die Schüler bis zum Abiturientenexamen führen. Das Gymnasium sollte in ein Real- und ein Lateingymnasium geteilt werden und den Alumnen die nötige wissenschaftliche Grundlage für die auf der Universität oder den höheren Fachschulen fortgesetzten Studien beibringen.

Des weiteren schlug die Kommission vor, daß die Realschule an gewissen kleineren Orten, wo es schwierig sei, getrennte Knaben- und Mädchenschulen aufrecht zu halten, zur Koedukationsschule umgebildet

werden könnte. Nach dem vom Reichstage ausgesprochenen Wunsch sollten die nationalen Bildungselemente, vor allem die schwedische Sprache, die schwedische Literatur und die schwedische Geschichte einen weiteren Raum beim Unterricht einnehmen. In der Regel sollten in der Realschule zwei fremde Sprachen, Deutsch und Englisch vorkommen; außerdem könnten noch die Schüler in den zwei obersten Klassen der Realschule Französisch fakultativ wählen. Sonst sollte diese Sprache fürs Gymnasium aufgespart werden. Das Lateinische sollte erst in der untersten Klasse des Gymnasiums, also im sechsten Schuljahr in den Lehrplan eintreten. Das Griechische endlich sollte erst im dritten Gymnasialjahr vorkommen und zwar in sofern fakultativ, daß diejenigen Schüler, die dieses Fach wählen, keinen Unterricht in Mathematik hätten. Dazu kam nun eine für die schwedischen öffentlichen Lehranstalten vollständige Neuheit. In die beiden höchsten Gymnasialklassen sollte sog. Wahlfreiheit inbezug auf gewisse Fächer eingeführt werden. Darunter verstand man, daß diejenigen Schüler, die in die dritte Gymnasialklasse (von unten) versetzt würden, am Anfang des Schuljahres das Recht haben sollten von den Pflichtfächern eins oder zwei, wenn diesen zwei zusammen auf dem Stundenplan nicht mehr als 6 Stunden wöchentlich zufielen, nach freier Wahl »wegzuwählen«, d. h. während der zwei letzten Schuljahre nicht mehr zu studieren. Doch sollten die beiden Fächer Religion und Schwedisch nicht in der erwähnten Weise weggewählt werden können.

Die Regierung nahm nun die Frage in die Hand und legte dem Reichstage im Jahre 1904 den Vorschlag der Kommission fast unverändert vor, was ja in der Natur der Sache lag, da sich die Kommission in allem wesentlichen an den Wunsch des Reichstages angeschlossen hatte. Nur in folgenden drei Punkten wich die Regierungsvorlage, von dem Vorschlage der Kommission ab: die Gehälter der Lehrer wollte die Regierung noch mehr erhöht haben als die Kommission wie auch im Zusammenhang damit die Schulgelder. Endlich wünschte die Regierung eine besondere Oberdirektion für die höheren Lehranstalten, die bis dahin von den kirchlichen Behörden und zwar von den Bischöfen als Ephoren geleitet worden waren.

Mit größerer Schärfe wurde während des öffentlichen Meinungsaustauschs, der nun folgte, die Regierungsvorlage nur von den Repräsentanten der Volksschule angegriffen. Von dieser Seite glaubte man nämlich das Interesse der Volksschule befördern zu können, wenn die Realschule einen kleineren Umfang erhielte. Zu diesem

Zweck wurde vorgeschlagen, daß weder die erste noch die sechste Klasse der Realschule zustande kommen sollte. Statt der ersten Klasse sollte die zweite Volksschulklasse eintreten. — In der »ersten Kammer« wurde der Vorschlag betreffs einer Oberdirektion für die höheren Lehranstalten angegriffen, da die klerikale und überhaupt alte konservative Partei in der neuen Institution eine Schranke des kirchlichen Einflusses sah.

Die Regierungsvorlage erhob sich aber wie ein Leuchtturm aus den Brandungen der verschiedenen Meinungen. Nach zweitägiger Debatte war die schwere Frage gelöst und der von der Regierung vorgeschlagene Zuschuß zu dem Budget der höheren Lehranstalten von 875 000 Kronen für das Jahr 1905 genehmigt. Der nötige Zuschuß wird, wenn die Reform vollständig durchgeführt ist, mehr als eine Million Kronen betragen.

Von den Vorteilen, die die durchgeführte Reform in pädagogischer und politischer Hinsicht mit sich gebracht hat, sind folgende besonders hervorzuheben.

1. Die öffentlichen höheren Lehranstalten sind in zwei verschiedene Schulgattungen geteilt, die Realschule und das Gymnasium, von denen jede ein ganz selbständiges Ziel und eine besondere Abschlußprüfung hat, ohne daß dadurch der Zusammenhang zwischen beiden Gattungen zerrissen worden ist. Die fünf unteren Klassen der Realschule bilden eine für das Gymnasium und die Realschule gemeinsame Unterstufe, während die sechste Realschulklasse, von dem Druck des Gymnasiums ganz frei, ihr selbständiges Ziel verfolgt.

2. Das Lateinische ist auf das Gymnasium aufgeschoben. Dadurch ist zweierlei gewonnen: der von der Berufswahl der Schüler abhängige Scheideweg der Studien ist um zwei Jahre weiter hinaus gerückt worden und die Realschule, die also vollständig lateinlos ist, kann sich mit der Grundlegung einer durchaus modernen humanistischen Bildung beschäftigen.

3. Da die Abgangsprüfung in der sechsten Realschulklasse mit mehreren Berechtigungen verbunden ist, bereitet sie den vielen Schülern, die im Konfirmationsalter von der Schule abgehen, den großen Gewinn, daß sie ohne bis zum Studentenexamen mitgeschleppt zu werden für einen bestimmten Beruf vorbereitet worden sind.

4. Die in die beiden höchsten Gymnasialklassen eingeführte Wahlfreiheit ist ein ausgezeichneter Ausweg, der Überbürdung vorzubeugen, die sich eben in den erwähnten Klassen bei dem großen

Gedränge der Lehrfächer sonst sehr leicht einstellt. Sie bietet auch denjenigen Schülern, die für Spezialstudien nach irgend einer Richtung beanlagt sind, Gelegenheit sich diesen Studien speziell zu widmen und sich also schon während der Schulzeit für die künftigen Universitätsstudien vorzubereiten.

5. Der Koedukationsgedanke ist in bescheidenem Maß verwirklicht worden. Dadurch ist es möglich geworden an mehreren kleineren Orten, die sonst wegen der allzu kleinen Schülerzahl keine Realschule erhalten hätten, nach dem Muster der Realschule Koedukationsschulen zu errichten, die auch für das Realschulexamen vorbereiten. An diesen Schulen sind — der Direktor nicht mitberechnet — in gleicher Zahl Lehrer und Lehrinnen angestellt. Knaben und Mädchen werden zusammen unterrichtet, doch steht es den Mädchen frei in den drei obersten Klassen eine der fremden Sprachen wegzuwählen und auch von einem gewissen Teil des mathematischen Kursus dispensiert zu werden. Übrigens werden die Knaben in männlicher und die Mädchen in weiblicher Handfertigkeit unterrichtet. In den drei untersten Klassen ist der Turnunterricht gemeinsam, in den drei oberen getrennt.

6. Die obligatorische Ferienarbeit, die bisher den Schülern die Ferien verdorben hatte, ist abgeschafft worden, so daß die Schüler nunmehr ihre Sommerferien ganz zur eigenen Verfügung haben.

7. Die Unterrichtsstunden, die früher mit den astronomischen Stunden zusammenfielen, sind um eine Viertelstunde verkleinert worden, so daß sie nunmehr in der Regel nur 45 Minuten umfassen. Dadurch ist erreicht, daß der tägliche Unterricht im allgemeinen vor der Hauptmahlzeit endigt und die Schüler den Nachmittag für Ruhe, Spiel und häusliche Arbeit verwenden können.

8. Die beträchtlich erhöhten Lehrergehälter[1]) und die verbesserten Pensionsverhältnisse machen es den Lehrern möglich, sich ihrem Beruf ganz widmen und ihrer Arbeit mit Lust und Freude nachgehen zu können. Es wird auch der Schule leichter werden gute Kräfte an sich zu ziehen.

9. Durch die neueingerichtete Oberdirektion des Gymnasialwesens haben die höheren Schulen ihre eigene fachmäßige

---

[1]) Die Gehälter betragen für Oberlehrer (Rektoren) 4400—6600 M und für Lehrer (Adjunkten) 3300—5500 M mit 5 Alterstufen von je 5 Jahren. Die Pensionen, die mit 65 Lebens- und 35 Dienstjahren eintreten, betragen je 4400 und 3740 M.

Leitung erhalten, der es obliegt, die Lehranstalten zu inspizieren, die Abgangsprüfungen zu leiten, gewisse Lehrer anzustellen usw. Die Oberdirektion hat auch die wichtige Aufgabe dafür Sorge zu tragen, daß die Reform eine wirkliche, nicht nur eine papierne wird.

10. Endlich ist die Unterstellung der höheren Lehranstalten unter weltliche Behörden fast vollständig durchgeführt. Die Oberlehrer werden nunmehr durch den König selbst, nicht wie früher durch die kirchlichen Behörden angestellt, und die Bischöfe haben ihren Einfluß auf die höheren Lehranstalten fast vollständig eingebüßt.

Wie oben erwähnt umfaßten die früheren Lehranstalten neun Jahrgänge, die ein ununterbrochenes Ganze bildeten. Man unterschied aber schon damals höhere und niedere Schulen. In den ersteren waren alle neun Jahrgänge vertreten, in den letzteren nur die drei oder die fünf unteren. Nach der Reform gibt es nur entweder Vollanstalten mit Realschule und Gymnasium, die höhere öffentliche Lehranstalten genannt werden, oder freistehende Realschulen, die entweder nur Knaben- oder sowohl Knaben- wie Mädchenschulen (Koedukationsschulen) sind. Schon dem Äuseren nach gestaltet sich also die neue Organisation viel einfacher und überschaulicher. Zur Zeit bestehen 37 höhere staatliche Lehranstalten (Vollanstalten) und 40 freistehende staatliche Realschulen (unter ihnen 19 Koedukationsschulen).

Der Anknüpfungspunkt zwischen der Realschule und der Volksschule, der unverändert geblieben ist, hat sich als glücklich gewählt erwiesen, da 56 % von den Schülern, die in die erste Klasse der höheren Schulen eintraten, früher die Volksschule besucht haben.

Die mäßig erhöhten Schulgelder (etwa 77 M pro Schüler und Jahr in der Realschule und 99 M pro Schüler und Jahr auf dem Gymnasium) sind viel niedriger als in den Nachbarländern Dänemark und Norwegen. Da bei unbemittelten, fleißigen und begabten Schülern keine Grenze inbezug auf die Befreiung vom Schulgelde festgestellt ist, wird wahrscheinlich die jetzt beschlossene Erhöhung nichts an dem demokratischen Typus ändern, der bisher die höheren schwedischen Lehranstalten vorteilhaft ausgezeichnet hat.

(Forts. folgt.)

Die Erziehung der Gebildeten zur Religion

Ein Vortrag

Von

Dr. **Thrändorf**-Auerbach i. Sa.

Meine Ausgabe von Häckels Welträtseln trägt auf dem Titelblatte den Vermerk 182.—200. Tausend. Ich bin nun zwar durchaus nicht der Ansicht, daß alle, die das Buch kauften, Verehrer Häckels waren, oder durch das Buch zu Verehrern geworden sind; aber das eine läßt sich doch behaupten: Für ein von einem Theologen verfaßtes Buch hätten unsre Gebildeten nicht das Interesse gezeigt, wie für die philosophische Leistung des Jenaer Zoologen. Trotzdem kann ich das Erscheinen und den Erfolg der »Welträtsel« nicht beklagen. Das Buch hat in einem Jahrhundert, das in materiellen Interessen und wissenschaftlichem Spezialistentum ganz aufzugehen drohte, doch einmal die Frage nach der Gesamtweltanschauung auf die Tagesordnung gesetzt, und wenn es auch keine Lösung der Rätsel des Lebens bringt, so hat es doch um so schroffer die Schwierigkeiten beleuchtet, die sich dem modernen Menschen in den Weg stellen, wenn er naturwissenschaftliches Denken und christlichreligiöses Fühlen zur Einheit einer Gesamtweltauffassung verbinden will.

Häckel und seine Freunde sind offenbar bei redlichem Wahrheitsstreben — das man ihnen nicht abstreiten sollte — zu der Überzeugung gekommen, daß das Christentum der Kirche sich mit modernem Denken nicht vereinigen lasse. Aus Achtung vor der Wahrheit glauben sie daher auf die Frage: Sind wir noch Christen? mit einem entschiedenen Nein! antworten zu müssen. Einem solchen ehrlichen Nein gegenüber scheint mir das leider auch in unserer Kirche seit den Zeiten der Augustana so beliebte Verdammen und Verketzern sehr wenig am Platze zu sein. Jesus hat nicht einmal die groben Sünder verdammt, wie sollte es in seinem Geiste sein, über ehrliche Wahrheitssucher das Anathema auszusprechen. Er hat den zweifelnden Johannes auf den Weg hingewiesen, der zur Überwindung der Zweifel führen kann, sollte es nicht die Aufgabe seiner Jünger in der Gegenwert sein, ähnlich zu verfahren?

Mir will es scheinen, als hätte sich die moderne Theologie bereits diese und ähnliche Fragen vorgelegt und sei zu der Überzeugung gekommen, daß sie sich bisher einer Unterlassungssünde schuldig gemacht hat, indem sie mit ihren Forschungsresultaten ehrlich suchenden und strebenden Laien gegenüber allzuängstlich zurückhielt. Diese Unterlassungssünde scheint man jetzt wieder gut machen

zu wollen. Harnacks Wesen des Christentums, Boussets Wesen der Religion, Weinels Lebensfragen, Schieles Religionsgeschichtliche Volksbücher und andere Erscheinungen der Neuzeit deuten darauf hin, daß man entschlossen ist, den Gebildeten unter den Laien die Forschungsresultate einer über 100 jährigen Gelehrtenarbeit in ansprechender Weise zugänglich zu machen.

Ob diese ersten Popularisierungsversuche auch alle schon gelungen sind, ob nicht vielfach über dem nüchternen Wahrheitsstreben das religiöse Fühlen zu kurz gekommen ist, darüber möchte ich mir kein Urteil erlauben. Viel näher liegt mir als Schulmeister die Beantwortung der Frage: Welche neuen Aufgaben erwachsen der Schule aus der kritischen Lage, in der sich unsere gebildeten Laien befinden? Das scheint mir ganz klar zu sein: Hat die Schule wirklich ihren Zöglingen, wie Bonus meint, die Religion verekelt, so können die Theologieprofessoren so viel und so schön schreiben, wie sie wollen, sie werden nicht die Leser finden, für die ihre Bücher eigentlich berechnet sind. Nun mag man bei dem harten Urteil, das Bonus in seinem Büchlein vom Kulturwert der Schule fällt, ein gut Teil Übertreibung in Abzug bringen, es bleibt doch noch genug Wahrheit übrig, um den ernsten Religionslehrer recht nachdenklich zu stimmen. Auf die harten Urteile, die die Schwedin Ellen Key im »Jahrhundert des Kindes« und Paul Göhre in der Zeitschrift die »Neue Gesellschaft« über den Religionsunterricht gefällt haben, will ich nur im Vorbeigehen hinweisen. Viel wichtiger scheint es mir, daß zwei Männer wie Pestalozzi und Schleiermacher schon am Anfang des 19. Jahrhunderts sich gegen den Schulreligionsunterricht ausgesprochen haben. Bei ihnen kann doch sicher von Voreingenommenheit gegen Schule oder Religion nicht die Rede sein. Im Gegenteil! Wir alle wissen's, daß sie es mit Religion und Schule sehr wohl gemeint haben.[1])

Woher diese weitverbreitete Abneigung gegen den Religionsunterricht besonders in höheren Schulen? Diese Frage müßte sich meiner Ansicht nach jeder Religionslehrer an einer höheren Schule recht ernstlich vorlegen. Denn wenn es wirklich so wäre, wie Bonus behauptet, daß der Religionsunterricht die Entstehung religiösen Lebens direkt hindert, dann könnten wir Religionslehrer doch unmöglich diesen Unterricht mit gutem Gewissen weitererteilen.

Die Erfahrung scheint übrigens den Gegnern des Religionsunterrichtes recht zu geben, denn unter Studenten, jungen Lehrern und Kaufleuten dürften sehr wenige zu finden sein, die mit Freuden

[1]) Auch der bekannte Theologe R. Rothe fordert recht fromme Lehrer und recht wenig Religionsunterricht.

an ihren Religionsunterricht zurückdenken, und selbst unter den ehemaligen Schülerinnen der Lehrerinnenseminare und der höheren Mädchenschulen gibt's wohl wenige, die aus den Religionsstunden mehr davongetragen haben als eine vorübergehende Schwärmerei für den oder jenen Religionslehrer. Spricht das nicht alles gegen den Religionsunterricht an höheren Schulen?

Gegen den herkömmlichen und noch jetzt im allgemeinen herrschenden Unterricht spricht es entschieden. Es fragt sich nur, ob die herrschende Form die allein mögliche ist, und ob es daneben nicht noch andere Formen gibt, mit denen sich auch andere Resultate erzielen lassen.

Die herkömmliche Form des Religionsunterrichtes ist charakterisiert und wird bedingt durch das Ziel, das dem Unterrichte gesteckt wird. In den Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen heißt es über den Religionsunterricht: »Er verfolgt das Ziel, die Schüler durch Erziehung in Gottes Wort zu charaktervollen christlichen Persönlichkeiten heranzubilden, die sich befähigt erweisen, dereinst durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben einen ihrer Lebensstellung entsprechenden heilsamen Einfluß innerhalb unsers Volkslebens auszuüben.«

Dieses Ziel glaubt die offizielle Methodik, wie aus den meisten Lehrplänen hervorgeht, auf sehr direktem Wege zu erreichen, indem man einfach Bekenntnisse auswendig lernen läßt und vom Schüler kurzer Hand verlangt, daß er das Auswendiggelernte glaubt. Der Erste, der in dieser Weise den Laien ihren Glauben übermitteln wollte, war Luther. Als er bei seinen Visitationen die grauenvolle Unwissenheit und Roheit der Gemeinden kennen lernte, schuf er seinen Katechismus und ließ ihn auswendig lernen. Nun wußten die Laien wenigstens, was sie zu glauben hatten, wenn sie selig werden wollten. Höhere Schulen können sich natürlich mit dem Auswendiglernen des Katechismus nicht begnügen, darum pflegt man, die Katechismuseinpaukerei, die den Unterklassen verbleibt, in den Oberklassen durch Bibelkunde und systematische Glaubens- und Sittenlehre zu ergänzen. Dabei gilt die Bibel als die Quelle aus der die Glaubenslehren geschöpft werden, und die Glaubenslehre selbst ist gleichsam die Frucht des gesamten Unterrichts.[1]) Indem der Schüler

[1]) Grüllich, »Bemerkungen zu unserer Seminararbeit«. Dresden 1904. IV, S. 7. Johannes Müller schreibt in den bekannten »Grünen Blättern« V, 154: »Heutzutage kennt man eigentlich nur ein Ziel des Unterrichts . . . das »Schulziel«. Es besteht darin, daß das vorgeschriebene »Lehrpensum« in dem vorgeschriebenen Zeitraum

diese in sich aufnimmt, wird er ein lebendiges Glied der Gemeinde.

Leider wird diese schöne Theorie durch die Erfahrung gründlich Lügen gestraft, denn die Glaubens- und Sittenlehre, die man dem Zögling vordoziert, wird von diesem zwar um des Examens willen gedächtnismäßig angeeignet, aber wenige Wochen nach dem Examen ist das ganze schöne Gebäude eine traurige Ruine, und bald ist auch diese ganz aus dem Bewußtsein des Zöglings verschwunden. Und das ist auch ganz natürlich, denn diese Glaubensbekenntnisse sind doch aus dem religiösen Innenleben ganz bestimmter Zeiten und Personen herausgewachsen, sie haben ihre ganz besondere Geschichte, die sich so niemals wiederholen wird. Darum sind solche Bekenntnisse eigentlich nur für den volle Wahrheit, der sie als Resultat seines persönlichen Erlebens ausspricht. Für unsre Schüler aber sind alle Bekenntnisse zunächst nur Worte, denen der Erfahrungsinhalt fehlt. Darum sagt SCHLEIERMACHER ganz mit Recht (Otto S. 78): »Unsere Meinungen und Lehrsätze können wir Andern wohl mitteilen, dazu bedürfen wir nur Worte, und sie nur der auffassenden und nachbildenden Kraft des Geistes; aber wir wissen sehr wohl, daß das nur die Schatten unserer Anschauungen und unserer Gefühle sind, und ohne diese mit uns zu teilen, würden sie nicht verstehen, was sie sagen, und was sie zu denken glauben.« Darum ist für SCHLEIERMACHER »Unterricht in Religion ein abgeschmacktes und sinnleeres Wort«.

Unserm Luther dürfen wir keinen Vorwurf machen, wenn er mit seinem Katechismus den Laien seinen Glauben direkt geben wollte, denn er stand natürlich auf dem Standpunkt der damaligen Psychologie, die mit dem Worte das Wesen der Sache mitteilen zu können glaubte; aber wenn man heute noch bei diesem psychologischen Aberglauben verharrt und darauf einen Lehrplan auferbaut, so ist das einfach unverantwortlich.

Ich glaube, es wirkt hier immer noch die katholische Auffassung vom Wesen des Glaubens nach. Der Katholik hat, um guter Christ zu sein, bekanntlich nur eine Hauptpflicht, und die heißt Gehorsam gegen die Kirche. Dieser Gehorsam ist aber ein doppelter. Er be-

---

mit Erfolg traktiert wird, mit Erfolg d. h. so, daß das Examen . . . den Beweis liefert, daß sie (die Schüler) den Stoff inne haben. Worin? Im Gedächtnis. Das Ziel des Unterrichts ist also, eine bestimmte Summe lückenhaften Wissens, das der Staat in seiner unergründlichen Weisheit als allgemeine Volksbildung oder als Fähigkeit zu einer bestimmten Karriere bescheinigt und anerkennt, für einen Tag zur Verfügung zu haben.«

zieht sich 1. auf die Einsicht und 2. auf den Willen. Der Gehorsam in Bezug auf die Einsicht besteht in dem Fürwahrhalten alles dessen, was die Kirche auf ihren Konzilien und durch ihre Hierarchie als Wahrheit festgestellt hat. Diesen Gehorsam nennt die Kirche Glauben. Daneben muß der Katholik aber auch seinen Willen der Kirche unterordnen. Der Kadavergehorsam der Jesuiten ist nur die letzte Konsequenz des allgemeinen katholischen Gehorsamsideals.

Dieser Auffassung vom Wesen des Christentums entspricht genau die Art der Jugendunterweisung. Sie ist Belehrung über die Glaubensgesetze der Kirche und über die kultischen und sittlichen Handlungen, die sie vorschreibt.

Unsre evangelische Kirche hat nun zwar mit dem Grundsatz, daß der Mensch durch Glauben und Werke gerecht wird, gebrochen und den Glauben als den alleinigen Weg zur Seligkeit bezeichnet; aber sie hat leider immer eine gewisse Neigung gezeigt, am katholischen Glaubensbegriff festzuhalten. Glaube ist ihr dann — wenn sie das auch nicht offen ausspricht — ein Akt des Gehorsams gegen die Kirche. Nur so ist es verständlich, wenn die Diener der Kirche Jahrhunderte lang auf die Bekenntnisschriften verpflichtet wurden.

Daneben ist man sich allerdings, bald mehr, bald weniger, immer bewußt gewesen, daß der Glaube in biblisch-paulinischem Sinne denn doch noch etwas anderes ist als Zustimmung zu kirchlichen Lehrgesetzen. Schon Luther hat einen dynamischen Glaubensbegriff gehabt. In der klassischen Beschreibung, die er vom Wesen des Glaubens in der bekannten Einleitung zum Römerbrief[1]) gibt, heißt es: »Glaube ist ein göttlich Werk in uns, das uns wandelt und neu gebiert aus Gott und tötet den alten Adam, machet uns ganz andre Menschen von Herzen, Mut, Sinn und allen Kräften und bringt den heiligen Geist mit sich. O, es ist ein lebendig, geschäftig, tätig, mächtiges Ding um den Glauben, daß unmöglich ist, daß er nicht ohne Unterlaß sollte Gutes wirken.«

Der Unterschied zwischen evangelischem und katholischem Glauben muß hier selbst dem blödesten Auge klar sein: bei den Katholiken eine Leistung des Menschen, durch die er sich unter Verzicht auf eigenes Denken und Fühlen der Kirche unterwirft und dadurch die Seligkeit verdient, bei Luther dagegen ein Gnadenakt Gottes, durch den dem Menschen neue Kräfte geschenkt werden.

Es ist ohne weiteres klar, welche Bedeutung diese beiden grundverschiedenen Begriffe vom Glauben für die Erziehung haben müssen.

---

[1]) Meltzer K. L. II, 58.

Hat die Kirche den lehrgesetzlichen Glaubensbegriff, so muß die Aufgabe der Schule sein, die Lehrgesetze einzuprägen und die Schüler zum Gehorsam anzuhalten. Stellt man sich dagegen auf den Standpunkt des evangelischen Christentums und sieht im Glauben ein Stück der Gnade Gottes, durch das er die Menschenseele für sein Reich erwirbt und gewinnt, so muß jeder Gedanke an ein gewaltsames Aufzwingen fremder Bekenntnisse als ein Unsinn erscheinen. Vielmehr kann es sich für den Unterricht nur darum handeln, das Wirken Gottes an der Menschenseele zu vermitteln und zu fördern.[1]) Die Schule hat dann nur die Aufgabe, die leitende Verbindung herzustellen zwischen dem sich in der Geschichte offenbarenden Gott und der in der Entwicklung begriffenen Menschenseele.

Um diese Aufgabe recht lösen zu können, muß sich der Religionslehrer vor allem fragen: Wie hat Gott zu allen Zeiten wirkend und fördernd auf die Menschen gewirkt? Die Antwort kann meiner Ansicht nach nur lauten: Gott wirkt nicht durch Gesetze und Verordnungen, nicht durch polizeiliche Überwachung des Denkens und Fühlens, sondern durch Persönlichkeiten, die er mit seinem Geiste erfüllt, so daß sie keiner Beglaubigung weiter bedürfen, weil sie den Vollmachtsbrief für ihr Auftreten in sich selbst tragen. Solche Persönlichkeiten sind, so oft sie in der Geschichte auftraten, von der offiziellen Kirche stets bekämpft worden — ich erinnere Sie nur an das älteste Beispiel des Propheten Amos und des Priesters Amazia —; aber sie haben sich durchgesetzt. Ihre Zeitgenossen haben sie verbannt, gesteinigt, gekreuzigt, verbrannt, aber sie sind vom Tode wieder auferstanden, um befreiend und Leben weckend auf alle kommenden Geschlechter zu wirken. (Schluß folgt.)

Pädagogischer Pessimismus

Von

Dr. **Hans Schmidkunz,** Berlin-Halensee

Es ist interessant, zu sehen, wie in den modernen Bestrebungen auf pädagogischem Gebiete Negatives und Positives nebeneinander geht. Einerseits wird ein großer Teil der praktischen und theoretischen Pädagogik von heute in Grund und Boden gerissen, oder

[1]) Wie Paulus nicht mit einer Theorie anfing, sondern aufhörte, wie er erlöst wurde durch eine Berührung mit dem Geist-Christus, der sich ihm offenbarte, so müssen wir die Erlösung einleiten und anzubahnen suchen durch eine Berührung mit dem heute noch wirkenden Erlöser, dem Geist-Christus, der durch sein Wort und Bild in seiner Gemeinde waltet und wirkt. (Niebergall, Die paulinische Erlösungslehre im Konfirmandenunterricht. Tübingen, 1903. S. 82.)

soll es wenigstens werden. Andererseits wird allmählich ein neues Teilgebiet der Pädagogik nach dem anderen erschlossen oder wenigstens in neuer Weise gepflegt.

Jenes Negative spürt man wohl am deutlichsten in den Angriffen gegen unsere höheren Schulen. Daran nehmen denn auch die bekannten Stimmen der Öffentlichkeit und weite Privatkreise am ehesten teil. Je stärker da in die Trompete gestoßen wird, je schwerere Mängel den bestehenden Verhältnissen vorgeworfen werden, und je hochtönender die neueste Reform angepriesen wird, desto sympathischer ist es den »weitesten Kreisen«. Inzwischen liest ein oder der andere Fachmann mit eigentümlichen Gefühlen jene Aussprüche von pädagogischen Klassikern, in denen auf Grund reicher Erfahrung darauf aufmerksam gemacht wird, daß das Geschrei nach Neuem um so unzuverlässiger ist, je lauter es sich ankündigt. Und wiederum gleichzeitig baut sich die gesamte Pädagogik mehr im Stillen weiter positiv aus, und vielleicht werden die Allzulauten nach einigen Jahrzehnten das jetzt schon Gewonnene als ihre neueste Weisheit verkündigen.

Von den Gebieten, welche der Pädagogik in ruhiger Sacharbeit neu oder so gut wie neu erschlossen werden, ist ein besonders weites und gewichtiges dasjenige, welches ebenso als eine obere Stufe über der Gymnasialpädagogik steht, wie diese über der Elementarpädagogik. Wir meinen die kurz so zu nennende »Hochschulpädagogik« oder »Akademische Pädagogik«; zwei Namen, die eigentlich nur bequemere Marken für das sind, was in strengerem Sinn als »Pädagogik der Wissenschaften und Künste« zu bezeichnen ist. Natürlich hat auch dieses Positive seine negativen Seiten: d. i. die Kritik der bestehenden Hochschulverhältnisse. Je nach dem mehr theoretischen oder mehr praktischen Interesse dessen, der damit zu tun bekommt, nimmt die Sache eine mehr aufbauende oder mehr kritische Färbung an.

Eine Vereinigung beider Färbungen, und mit ihnen auch noch sonstiger negativer Behandlungen gegenwärtiger Verhältnisse, fand in einem Vortrage statt, der in einem, als »Verband für Hochschulpädagogik« eigens diesen Bestrebungen gewidmeten, engeren Kreise gehalten worden ist. Am 16. Juli 1906 sprach dort (in Berlin) Dr. I. Benrubi, der sich bereits durch eine Dissertation über Rousseau bekannt gemacht hat, über das Thema: »Pädagogischer Pessimismus mit besonderer Rücksicht auf Hochschulen.« Wir würden das Thema schwerlich anders besser behandeln können, als wenn wir dem Gedankengange des Vortragenden und auch der ihm folgenden Diskussion nachgehen.

Der Vortragende begann mit einem Hinweis auf den Zwiespalt

zwischen bloßer Civilisation und echter Kultur, der zwar immer, aber ganz besonders heute bestehe. Die Unzufriedenheit des modernen Menschen mit seinen Verhältnissen ist besonders groß, fuhr der Vortragende fort. Der heutige Mensch hat sozusagen die ganze Welt gewonnen, aber Schaden an seiner Seele gelitten. Es fehlt die Einheit, die Ruhe, die Stimmung. Überaus viele offene Fragen drängen nach Antwort, und nicht zuletzt pädagogische. Von allen Seiten kommen Klagen über Unnatur. Es wird gerade heute so viel über Erziehung gesprochen und das Heil der gegenwärtigen Verhältnisse von einer Erneuerung der Erziehung erhofft. Unglaublich viel Literatur ist darüber erschienen. Sie geht aber nicht bloß von solchen aus, die der Praxis fernerstehen, sondern gerade auch von Praktikern, welche die Schäden am eigenen Leben erlebt haben.

Insbesondere wird geklagt über die »Schulfabriken«, welche die Individuen uniformieren. Das Ziel sei nicht mehr eine persönliche Ausbildung, sondern eine Courantbildung. Auf Individualität wird keine Rücksicht mehr genommen, und man hört die flachsten Urteile über das Individuelle. Alles Material kommt in die bereitstehende Schablone. In dieser Weise kritisiert z. B. Rud. Lehmann die Oberlehrer (»Erziehung und Erzieher«, Berlin 1901, bes. Cap. V, VI, IX).

Gilt dies von den höheren Schulen, so gilt Gleiches von den Hochschulen. Hier läßt es der Dozent in seiner Weise ebenso fehlen, wie der Oberlehrer am Gymnasium. Nun bedarf aber gerade in diesem Alter der Zögling ganz besonders eines Führers, und gerade die Tüchtigsten brauchen am meisten eine Führung.

Glücklich derjenige, der eine entsprechende Führung findet! Nietzsche erzählt in »Schopenhauer als Erzieher«, wie er eine solche Leitung gesucht, aber nicht gefunden hat. Dieses Geständnis Nietzsches sollten, sagte der Vortragende, besonders die Verfechter der akademischen Freiheit beachten.

Wahre Freiheit ist nicht Zügellosigkeit, besteht nicht in der Freiheit, zu verbummeln. Allerdings wird häufig das Umherirren auf unbekanntem Feld gerühmt. Meistens lautet das beliebte Wort: »Durch Irrwege sich durchschlagen!« Ein solches Wort mag am Platze sein gegenüber einer geistigen Dressur; im übrigen aber ist es Phrase.

Den Studenten sich selber zu überlassen, ist nun einmal nicht vorteilhaft; zumal deshalb nicht, weil der Übergang von der Gebundenheit der Schule zur Ungebundenheit der Hochschule zu viele Gefahren birgt. Tolstoi spricht sich über die heutigen Universitäten auch in diesem Sinne aus. Gerade das hier in Betracht kommende

Lebensalter, fuhr der Vortragende in freier Wiedergabe Tolstois fort, ist das gefährlichste, und der Verlust der Unschuld ganz besonders zu befürchten. Ferner sind die Universitäten nicht Bildungsanstalten für Menschen, sondern Beamtenfabriken und bilden geradezu Usurpatoren heran. Auch Chamberlain spricht kritisch über die gegenwärtige Universität, zumal daß sie hauptsächlich nur eine Anstalt für Forscher sei usw. (»Die Grundlagen des neunzehnten Jahrhunderts«).

Unsere Universität erzieht nicht zur Selbsttätigkeit. Allerdings leidet an diesem Mangel die jetzige Schule überhaupt. Trotz aller »Formalstufen« usw. besitzen wir keinen wahrhaft erziehenden Unterricht. Ludw. Gurlitt (»Der Deutsche und seine Schule«, Berlin 1905) weist darauf hin, daß jedes Schülerindividuum seinen eigenen Kopf habe, die Schule jedoch von einem jeden Gleiches verlange; wer da versagt, bekomme eben schlechte Noten. Es fehle die Erziehung zur Tatkraft usw. Was habe ich nicht, sagt dieser Autor, seinerzeit für Wust lernen müssen, und wohin ist jetzt dies alles! Dazu gehöre auch, nach diesem Autor, das Übermaß des Auswendiglernens. Die heutigen Lehrpläne machen die falsche Voraussetzung, daß mit der Schule auch das Leben endige. Wir brauchen statt der vielen materialen Bildung mehr formale Bildung, und brauchen mehr Interesse. – Ein anderer Autor, Arth. Bonus, meint sogar, am besten tue man alles uns Werte aus der Schule heraus, damit es nicht verkümmere.

Auch auf der Universität, fuhr der Vortragende fort, wird zu viel gelehrt. Es ist so, als sei die Buchdruckerkunst nicht erfunden worden. Gegen die großen Vorlesungen wendet sich ganz besonders E. Bernheim. In ihnen bleibt der Student lediglich rezeptiv. Das Nachschreiben ist, wie der Vortragende weiter sagte, eine nicht genug zu bekämpfende Untugend; sie läßt keine eigene Betätigung aufkommen. Das wahre Zuhören ist eine hoch produktive Tätigkeit. Demnach sollte das Nachschreiben ganz abgeschafft werden.

Über eine Reform der Vorlesungen spricht sich E. Bernheim näher aus (»Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart«, Berlin 1898; vergl. seine Rektoratsrede »Die gefährdete Stellung unserer deutschen Universitäten«, Greifswald 1899, und jetzt »Das akademische Studium der Geschichtswissenschaft«, Greifswald 1907). Er weist darauf hin, daß wir heute viel mehr an gedruckter Literatur besitzen, als in früherer Zeit, in der denn auch die Vorlesungen wichtiger gewesen seien. Das Stoffliche dürfe in den Vorlesungen mehr nur als Illustration gegeben werden. Nötig seien

kurze, große Züge, statt daß der Hörer diese Züge erst aus der Masse der vielen Einzelheiten herausarbeiten müsse. — Ginge man in dieser Richtung vorwärts, dann würden, wenigstens in den Geisteswissenschaften, die beiden Übel des Nachschreibens und des Schwänzens der Vorlesungen verschwinden, meinte der Vortragende.

Möglich ist, fuhr er fort, ein solches Vorgehen jedenfalls. Eigene Erfahrungen von mir selbst sind dieser Aussicht günstig. In dieser rühmenswerten Weise hörte ich z. B. Geschichte der Philosophie bei Eucken in Jena, bei Boutroux in Paris, bei Simmel in Berlin. Solche Vorlesungen boten wenig Rohstoff dar, umsomehr jedoch temperamentvolle Anregungen zum Selbststudium.

Doch die Vorlesung allein genügt nicht. Mit Recht verlangt Bernheim mehr Übungskollegien, und zwar auch noch in einer früheren Zeit des akademischen Studiums. Unzweckmäßig erscheint mir, meinte der Vortragende weiter, der Vorschlag, daß Arbeiten aus den Übungskollegien vorgelegt werden sollen. Vielmehr soll niemals ein Zwang stattfinden, lediglich ein Angebot. Durch dieses wird der Student sich selber erziehen, während unter dem Zwange viele Studenten die Arbeiten von anderen machen lassen würden.

Alle Kollegien sollten öffentlich sein, das Kollegiengeld also abgeschafft werden. Es ist ein Anachronismus, wenn man die Bildung von Geld abhängig macht, und wenn man geistig schwache Reiche ins Gymnasium hineinzwingt. Über die Abhängigkeit der Bildung vom Gelde klagt auch W. Wundt im zweiten Bande seiner »Ethik«. Er empfiehlt einerseits volle Unentgeltlichkeit der pädagogischen Darbietungen, und andererseits eine größere Strenge für den Übergang aus niederen Stufen des Schulwesens in höhere.

Man beginnt immermehr einzusehen und anzuerkennen, daß die Erziehung nicht mehr eine Privatsache ist, und weiterhin: daß sie auch zur Universität gehört. Dieses Ideal hat bereits Fichte aufgestellt.

Die Anerkennung der Notwendigkeit einer akademischen Pädagogik zeigt sich in mancherlei Symptomen. Insbesondere treten Bedenken auf gegen das übliche Examen aus Allgemeinbildung. Die Prüfung aus Philosophie in diesem Examen widert die Examinatoren selber an. Gelernt werden in der Regel nur einige Phrasen, geeignet zur Unterhaltung von Tischdamen. Nötig ist vielmehr ein tieferer Blick in die geistigen Zusammenhänge. Dazu gehört schon ein Unterricht in Philosophie am Gymnasium, wie er bereits wieder von vielen Seiten gefordert wird.

Dazu kommt aber noch der Umstand, daß am Anfange des Jüng-

lingsalters ein besonderer Drang nach den großen Weltfragen besteht. Ich bin, fuhr der Vortragende fort, gegen jeden Religionsunterricht nicht nur, sondern auch gegen jeden Moralunterricht. Das Vernünfteln in diesen Dingen ist unnütz. Den Moralunterricht in den französischen Schulen lernte ich selber kennen; ich war über ihn aufs äußerste entrüstet. Hier sind nicht Lehren, sondern vielmehr Beispiel und Gewöhnung nötig.

Jenes innerste Bedürfnis der Jugend muß notwendig befriedigt werden, und zwar an sämtlichen Hochschulen. Schon Sokrates und andere suchten die Wurzel der zeitweiligen Übel nicht bei der Jugend, sondern bei den Erwachsenen. So muß die Heilung von oben kommen. Wir brauchen Lehrer.

Dazu aber ist die Errichtung von Ordinariaten für Pädagogik nötig. In der Juninummer 1906 der »Monatsschrift für höhere Schulen« tritt Friedr. Paulsen ebenfalls dafür ein. Er sagt:

> »Ich bin ganz und gar damit einverstanden, wenn von seiten der Verwaltung für den Unterricht der Pädagogik an den Universitäten mehr getan wird; ich habe nicht das mindeste dagegen einzuwenden, wenn an den preußischen Universitäten Ordinariate errichtet werden, denen die Vertretung der Pädagogik als wichtigstes Stück ihres Lehrauftrags bezeichnet wird. Ich bin überzeugt, daß an mancher Universität allzu stiefmütterlich für die Pädagogik gesorgt ist, daß sie von den Inhabern der philosophischen Lehrstühle, denen sie aufgetragen ist, allzu sehr als ein Parergon behandelt, von manchen vielleicht als eine lästige Zugabe empfunden wird.«

Paulsen zeigt sich aber auch als Gegner einer Auflösung der gebräuchlichen Personalunion von Philosophie und Pädagogik, welche auf der Realunion dieser beiden Fächer beruht. Der Pädagogiker muß auch Philosoph sein, und zwar nicht nur für sich, sondern zugleich für seine Hörer. Die Pädagogik verhält sich zur Philosophie als eine angewandte Philosophie, ebenso wie sich z. B. die Psychiatrie zur Medizin als eine angewandte Medizin verhält. Aus diesem Grunde sind besondere Lehrstühle für die Pädagogik ebenso nötig, wie für die Psychiatrie. Nur müssen diese Lehrstühle alle Stufen der Pädagogik berücksichtigen und für die Ausbildung aller Lehrer sorgen.

(Forts. folgt.)



1. Zwischen Altem und Neuem

Kritische Gänge von — e.

I.

Wohin geht der Weg?

Vorbemerkung. — Beyers Rede; der Daseinszweck. I. Kants Imperativ leer; subjektiv gut. — II. Herbarts objektiver Inhalt des Sittengesetzes nach Beyer nicht richtig; Rechtsidee; angeblicher Abfall; bei Beyer keine ethische Elementarlehre; Vollkommenheit; innere Freiheit. — III. Nietzsches Übermensch als Ziel des Weltwillens; aber sozialpädagogisch gemäßigt.

»Was hilft es, auf seinem Standpunkte zu beharren, wenn sich alles um uns ändert?« Auf dieses Goethe-Wort, das nach der gewöhnlichen Stilistik eine verneinende Antwort erhalten müßte, möchten die hier beabsichtigten »Gänge« an der Hand bestimmter Zeiterscheinungen die positive Antwort entwickeln: das Beharren, solange es zulässig oder geboten ist, solle davor behüten, daß man nicht vom rechten Wege abkomme. Erkenntnisgut läßt sich nur bewahren, würdigen und mehren, wenn man über der Vertiefung in die neuen Gedanken und Bestrebungen, die der Zeitlauf hervorbringt, und vor der Hingabe an dieselben die gehörige Besinnung auf die bisherige pädagogische Erkenntnis und die genaue Auseinandersetzung mit derselben nicht versäumt.[1]) Das wird wohl auch nicht bestritten. Aber die Neigung und die Energie für die verschiedenen Seiten der Aufgabe ist nicht in jedem Zeitalter gleich groß, und gegenwärtig zeigt sich wieder an gewissen Stellen unverkennbar die Neigung, den Ausgleich mit der Vergangenheit, mit dem Vorhandenen als hinderliche Arbeit abzulehnen und ohne Rücksicht auf das Alte Neues zu »schaffen«.[2]) Eine solche Bewegung nimmt schon durch bloße mechanische Kraft viele mit fort, die genaue Auskunft über den Weg zu fordern unterlassen,

---

[1]) Vgl. diese Zeitschrift V. 1898. S. 365.

[2]) Vgl. diese Zeitschrift XIII. Augustheft 1906. S. 527f. über »das Neue«.

während doch jeder mit dem niederdeutschen Bauer fragen sollte: Wat helpt all dat Lopen, wen' e nich op'n rechten Weg is![1]) Um so notwendiger wird dann gerade im Interesse der guten Sache, welcher, subjektiv angesehen, eine solche Bewegung vielleicht zustrebt, die umfassende Prüfung und Sichtung, damit man nicht etwa durch das »Neue« von dem abkomme, auf dem man — beharren sollte.[2]) —

Wir beginnen mit einem Blick in eine Festrede von Ernst Beyer: »Die Verwirklichung der pädagogischen Idee.«[3]) Der Redner hat einen bekannten Namen,[4]) und das Thema ist vielversprechend. An unsere Einleitung bitten wir einstweilen nicht mehr zu denken, denn er unternimmt selbst einen kritischen Gang, er stellt auch im Gegensatze zu vielen andern die prinzipielle Frage, wohin der Weg geht. Deshalb gerade folgen wir seinen Schritten.

»Das pädagogische Grundproblem« würde uns, meint er, gelöst sein mit der Antwort auf die Frage, wozu wir Menschen eigentlich auf der Welt sind. Das Suchen nach dieser Antwort habe die Menschheit vom Himmel durch die Welt zur Hölle geführt, und »erst seit Kant weiß die Menschheit gewiß, daß sie die Lösung nur auf der Erde suchen darf«.

Trotzdem »lag seit den Tagen der alten griechischen Weisen ein Wanderziel vor ihr, und dieses Ziel hieß: Aufstieg zur Vollkommenheit«. Auch Pestalozzi habe dieses Ziel verfolgt, und sein Weg zu diesem Ziele heiße: Entwickle in deinem Zögling harmonisch alle von der Natur in ihn gelegten Anlagen und Kräfte! Wir erinnern einstweilen nur leise daran, daß das zwar richtig gemeint, aber begrifflich nicht scharf bestimmt war; denn die »Natur« hat auch Anlagen in den Menschen gelegt, die man zu unterdrücken oder wenigstens zu binden und zu biegen suchen muß, und wohin die ganze Arbeit streben soll, ist auch nicht gesagt.[5]) Nun knüpft Beyer an Kant an.

»Welches ist die Pflicht, die Kant in seiner Ethik den Menschen auferlegt?« Ohne Einschränkung kann nach ihm nichts gut genannt werden als allein ein guter Wille; dieser Vernunftwille soll über den Neigungswillen herrschen, und alle Entschließungen desselben sollen hervorgehen aus dem

---

[1]) Nach den »Morgenstimmen« von Burgwardt.

[2]) Vgl. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. II. Bd. Vorwort S. VII f.: »In dem berechtigten Drang, neue Bahnen zu suchen, der mit der inneren Unruhe unserer Zeit zusammenhängt, darf man nie übersehen, daß es innerhalb der Pädagogik gewisse Stücke gibt, die zu den feststehenden Bestandteilen der Entwicklung gehören und darum bleibenden Wert beanspruchen.« Und so läßt Verfasser »mit einer gewissen Hartnäckigkeit Männer zu Wort kommen«, die nach der Meinung mancher längst veraltet sind.

[3]) Gehalten im Leipziger Lehrerverein zur Pestalozzifeier am 13. Januar 1906, erschienen Leipziger Lehrerzeitung. 13. Jahrg. Nr. 19, 20.

[4]) Vgl. diese Zeitschrift VII. 1900. S. 324 f.

[5]) Vgl. Herbart, Allg. Päd. I. Buch, 2. Kap. II, in Willmanns Ausg. der Päd. Schriften Herbarts I, S. 366 f., wo noch weitere Stellen angeführt sind und außer auf Pestalozzi auch auf Niemeyer und Schwarz hingewiesen ist.

kategorischen Imperativ. Diese »letzte und höchste Erkenntnis Kants« scheint dem Redner »zwar unwiderleglich und doch nichts weiter eine leere, wenig fruchtbare Formel zu sein. Versuchen Sie es einmal, irgend ein ethisches Problem ihres eignen Lebens, ihres Standes, der Gesellschaft, des Staates, der Menschheit mit dieser Wünschelrute zu lösen: sie wird ihnen keine absolut gewisse Auskunft geben können. Tatsächlich ist auch bis heute kein Versuch gemacht worden, ein ethisches oder pädagogisches System auf dieser Formel aufzubauen«. Man wird nicht recht klar, ob Beyer verlangt, daß die Grundlegung der Ethik über derartige Fragen die Auskünfte bereit haben solle; jedenfalls wäre es von ihr zu viel verlangt. Ethische Fragen der Menschheit, des Staates und was er sonst noch angibt, sind mit einer solchen Menge von theoretischen Fragen (wie diese oder jene Maßregeln wirken würden, und zwar in dieser und jener Hinsicht, u. dgl.), verknüpft, daß es beinahe als unmöglich erscheint, allen den vielen, welche von solchen Fragen so oder so berührt werden, »eine absolut gewisse Auskunft« zu geben. An sich läßt sich ja die Leerheit der Kantischen Formel nicht bestreiten; sie ist aber in ihrer Art nicht leerer als die pädagogische Formel von der Entwicklung aller natürlichen Anlagen und Kräfte, die auch nicht alles ausdrückt, was sie ganz richtig meint. Ob nun auch auf den Kantischen Gedanken noch kein ethisches oder pädagogisches System zu bauen versucht worden ist? Dagegen spricht eigentlich schon das Nächste.

Von Kant gehen, sagt Beyer nämlich weiter, zwei Gedankenrichtungen aus, »von denen uns jede eine Klarheitsstufe höher gebracht hat, und in der Kombination der Ergebnisse beider erblicke ich die relativ beste Lösung des pädagogischen Grundproblems. Die eine Richtung ist vertreten durch Herbart, die andere führt über Schopenhauer zu Nietzsche«. Eine unerwartete Kombination! Für die Betrachtung der beiden Richtungen unterscheidet Beyer die beiden Fragen: 1. Wer ist gut? 2. Was ist gut? Das sind dieselben Fragen, die auch Herbart gleich im Anfange seiner »Praktischen Philosophie« aufwirft, aber in umgekehrter Folge![1])

Die erste Frage habe Kant richtig dahin beantwortet: Gut ist, wer nur nach dem von seiner eigenen Vernunft gefundenen Gesetze handelt um dieses Gesetzes willen. Herbart habe dies viel klarer ausgedrückt, indem er sittliche Einsicht und sittlichen Willen unterscheide und nun fordere: Handle deiner sittlichen Einsicht gemäß! »Wer so handelt, erhebt sich für ihn zur Stufe der inneren Freiheit: er ist subjektiv gut.«

Sofort aber erhebe sich die weitere Frage: »Habe ich denn auch die rechte sittliche Einsicht? Wer sagt sie mir? Herbart antwortete: Dein sittlicher Geschmack, der dir, wie allen Menschen, als Naturgeschenk mitgegeben ist. Zerlege dir nur die ganze Welt der Sittlichkeit, so stößest du zuletzt auf fünf einfache Willensverhältnisse. Unterbreite diese deinem sittlichen Geschmacksurteil, so wird — die nötige Ruhe und Besonnenheit vorausgesetzt — die absolut richtige Antwort immer erfolgen. Dann wirst du in allen Lebenslagen wissen, was gut und böse ist.«

[1]) Ausgabe der Werke von Kehrbach II, S. 333; Ausgabe v. Hartenstein VIII, S. 3

Die Meinung Beyers ist freilich, daß diese sittlichen Geschmacksurteile, die Herbart in seinen ethischen Ideen festgehalten hat, nicht der richtige Inhalt seien, mit dem das leere Moralprinzip erfüllt werden müsse. Zugleich erkennt man nun unzweideutig, daß er selbst schon an konkrete Lebensregeln denkt, ja deren kasuistische Vollständigkeit im Sinne hat und von diesem Gedanken aus Herbarts Ideenlehre beurteilt, obwohl sie nur die allem ethischen Gebieten, Fordern, Urteilen zugrunde liegenden Elementarurteile aufzeigen soll. In beiderlei Hinsicht wiederholt er damit die Anklagen, welche Dittes früher erhoben[1]) und gegen welche Thilo alles Nötige gesagt hat.[2]) Wir haben immer nur die Anwendung der Ethik auf die pädagogische Teleologie im Sinne, werden aber dabei mit dieser falschen Auffassung der Ideenlehre bis ans Ende zu tun haben.

Daß die pädagogische und überhaupt die praktische Anwendung der ethischen Ideen undurchführbar sei, glaubt Beyer nachzuweisen an Herbarts Rechtsidee. Jetter hatte im 31. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik Präparationsentwürfe über Eberhard den Greiner veröffentlicht, und in der Pfingstversammlung 1899 in Leipzig sagte Just dazu: die Vertiefung soll meines Erachtens mehr kulturgeschichtlich als moralisch sein. Ein mißfälliges Urteil, das man fällen muß, hängt nämlich mit historischen Zuständen zusammen, ohne deren Bearbeitung es nicht verständlich ist; auf diese Zustände muß deshalb das Hauptgewicht gelegt werden. Dem Satze der Präparation: »Wir sollen einander lieben, nicht bekriegen« wurde also entgegengehalten: Wir leben doch nicht in einer idealen Welt, sondern in einer wirklichen, wo die bekannten menschlichen Zustände herrschen. »Vor einem solchen Moralisieren haben wir uns zu hüten, wenn wir die Kinder nicht in den Zustand innerer Unwahrheit versetzen wollen.«[3])

Aus dieser Verhandlung folgert er also, daß es nicht möglich sei, zunächst von Herbarts Rechtsidee in der Pädagogik Gebrauch zu machen! Es läßt sich aber daraus nur folgern, daß eine etwas unvorsichtige Anwendung versucht worden war und daß dieser Versuch zurückgewiesen wurde in einer Weise, die er an sich zu billigen scheint. Die ganze Verhandlung bezog sich ausschließlich auf die methodische Frage, wie die Kämpfe zwischen dem Grafen, den Rittern und den Städtern zu beurteilen seien, nicht vom Historiker oder Moralphilosophen, sondern von — Kindern, denen die Kraftäußerung noch eine fast uneingeschränkte Bewunderung abnötigt.[4]) Justs Ausführungen enthalten also methodische Kritik, aber nicht prinzipielle ethische Erörterungen; sie beabsichtigen nicht, Herbarts Konstruktion der Rechtsidee zu tadeln, und sie tun es auch nicht, wie Beyer meint, in unbeabsichtigter, unwillkürlicher Weise. Darauf weist auch der von ihm sogar mitgeteilte Satz Justs hin: »Man kann doch höchstens leise Mahnungen« des Inhalts, wie sie in der

---

[1]) Pädagogium, 7. Jahrg., Juniheft 1885.

[2]) Zeitschrift für exakte Philosophie. 14. Bd. S. 1 ff.

[3]) Man vgl. Jahrb. 31. S. 148 und Erläut. dazu S. 43.

[4]) Vgl. Jahrb. 16. S. 31.

Präparation zu strikte ausgesprochen sind, an die Kinder richten, »aber man darf nichts Unmögliches von ihnen verlangen, sonst verleitet man sie zur Unwahrheit«.[1])

Trotzdem wendet nun Beyer den Satz Justs: »Das klinge ja gerade, als lebten wir in einer andern Welt« gegen Herbarts Rechtsidee an sich. Der Streit mißfällt! Dieses »uneingeschränkte Geschmacksurteil« beruhe auf völliger Verkennnung der sittlichen Weltordnung, es lehne sich gegen das sittliche Weltgesetz auf; vielmehr sei der Streit der mächtigste Kulturhebel. »Es darf demnach nicht heißen: der Streit mißfällt, sondern umgekehrt: Kämpfe den guten Kampf; er ist deine höchste Pflicht.« Mit dieser »Mittelsäule« aber, mit der Rechtsidee, »fällt das ganze ethische Gebäude Herbarts in sich zusammen, und ich kann mir die Kritik der übrigen Ideen ersparen«.[2]) Herbarts Antwort auf die Frage: Was ist gut? sei also nicht anzuerkennen; seine Ethik fordere uns nur auf, »nach der rechten objektiven sittlichen Einsicht mit allen Kräften zu streben«.

Dieses Verwerfungsurteil wird nun dadurch von vornherein unsicher, daß Beyer den Terminus »Streit« gar nicht in Herbarts Sinne nimmt und dadurch Herbarts Lehre ganz verfehlt. Daraus erklärt sich weiter, daß er meint, »die besten Kenner« von Herbarts Ethik seien schon über den Umfang des Geschmacksurteils: der Streit mißfällt, ganz abweichender Meinung; einerseits habe Just Natorp gegenüber behauptet, das Objekt des Streites »braucht kein äußeres, es kann auch geistiger Art sein«;[3]) andrerseits wollten Thilo und Vogt, wie Beyer es ausdrückt, »das Urteil auf die äußeren Gegenstände beschränken«. Es könne keinem Zweifel unterliegen, daß Just Herbart richtig interpretiere, und das ist auch unsere Meinung; aber Beyers Zustimmung verfehlt dennoch das Richtige, denn er hat nicht beachtet, in welchem Sinne alle drei und auch Herbart selbst vom »Äußeren« reden. (Forts. folgt.)

---

2. Der Norddeutsche Lloyd als Erzieher

Ein Beitrag zur Marinepädagogik

Von Arthur Roering-Wilmersdorf bei Berlin

Man muß es unseren führenden Dampfergesellschaften lassen, daß unverkennbare Züge ins Große gehender Organisationen fast überall anzutreffen sind. Alljährlich vom 1. Dezember bis zum 31. Januar entscheidet eine Sonderkommission für Kadettenangelegenheiten darüber, wer von den zahlreichen Bewerbern Berücksichtigung finden kann. Viele müssen körperlicher Fehler wegen, insbesondere wenn mangelhaftes Seh-

[1]) Man vgl. Herbarts Encyklopädie der Philos. § 28: »So geht's, wenn man erhabene Lehren predigt, ohne den Boden zu beachten, wohin sie fallen.«

[2]) Den eingehenderen Nachweis suchte Beyer zu führen in einem Aufsatz, der kurz nach jener Verhandlung in Leipzig entstand: »Rechtsidee und Naturgesetz« Leipziger Lehrerzeitung. 6. Jahrg. 1898/99. No. 43, 44.

[3]) In dieser Zeitschrift VI. 1899. S. 292.

oder Farbenunterscheidungsvermögen vorliegt, zurückgewiesen werden. Die Kadettenschulschiffe bezwecken die Ausbildung junger Seeleute für die höhere seemännische Laufbahn, für die Stellungen von Schiffsoffizieren und Kapitänen der Dampfer der Handelsflotte. Auch der Deutsche Schulschiff-Verein hat ein Segelschiff in Fahrt gestellt. Diese Einrichtung dient der Ausbildung von Schiffsjungen, die nach beendeter einjähriger Dienstzeit als Schiffsjunge zur Fortsetzung ihrer Laufbahn teilweise als Leichtmatrosen oder Kadetten an Bord des Schulschiffes bleiben, jedoch meistens in die Handelsmarine übergehen. Sie bilden den Ersatz von guten Deckmannschaften. Gründliche Ausbildung im praktischen wie theoretischen Betriebe war das Ziel. Es ist daher selbstverständlich, daß den Kadetten auch die härteste Arbeit nicht erspart wird, allerdings mit Rücksichtnahme auf die eigentlichen Aufgaben des Seemanns und des künftigen Offiziers. Die beiden Schulschiffe, von denen das erste, 1895 in Geestemünde erbaut, von 2395 Brutto-Register-Tonnen, den Namen »Herzogin Sophie Charlotte« erhalten hat, während das zweite, im Jahre 1902 ebenfalls in Geestemünde erbaut, den Namen »Herzogin Cecilie« führt, treten alljährlich im Frühjahr ihre Reisen an und finden als Handelsfahrzeuge für die Beförderung von Frachtgütern in großer Fahrt Verwendung. Beide Schiffe sind große viermastige Segler, ganz aus Stahl gebaut und mit der höchsten Klasse der deutschen Klassifikationsgesellschaft versehen. Die Wahl von Segelschiffen erfolgte aus Zweckmäßigkeitsgründen; maßgebend war hierfür der Umstand, daß die Zulassung zur Seesteuermannsprüfung, also auch zum Beginn der Seefahrtschule nach den gesetzlichen Bestimmungen von der Zurücklegung einer bestimmten Fahrzeit auf einem Segelschiff abhängig ist, ferner aber auch die Erwägung, daß körperliche Gewandtheit, Mut, schnelle Auffassung und Entschließung besser in dem Dienst auf einem Segelschiff als auf einem Dampfer zu erwerben sind. Nur etwa vierzig Kadetten werden jährlich eingestellt, so daß bei vollem Betriebe auf beiden Schiffen alle drei Jahrgänge zusammen ungefähr einhundertundzwanzig Mann betragen. Die Besatzung der Schiffe besteht je aus einem Kapitän, vier Offizieren, einem oder zwei Lehrern und dem Arzt, sowie der weiterhin erforderlichen Mannschaft. Neben der praktisch seemännischen Ausbildung, die nach Seemannsgebrauch in regelmäßigen Wachen unter Leitung der Offiziere erlangt werden soll, wird täglich etwa drei Stunden in allen seemännischen Gebieten, in der englischen Sprache, in Mathematik und Steuermannskunst theoretischer Unterricht erteilt, über den der Bremer Navigationsschule Plan und Kontrolle übertragen ist. Nach erlangtem Befähigungszeugnis zum Seesteuermann werden die Zöglinge als 4. Offiziere an Bord der Dampfer des Norddeutschen Lloyd auf Wunsch verwendet. Nach weiterer zweijähriger Dienstzeit ist alsdann ein zweiter Besuch der Seefahrtschule von vier bis fünf Monaten behufs Ablegung der Prüfung zum »Schiffer auf großer Fahrt« erforderlich, womit der theoretische Lehrgang abgeschlossen ist. Das Befähigungszeugnis zum Schiffer auf großer Fahrt (Kapitänspatent) berechtigt zur selbständigen Führung von Kauffahrteischiffen auf allen Meeren und Gewässern. Die Gehaltskala liegt ziemlich günstig, sie beginnt mit einer Heuer von 66 M monatlich, bis zur Be-

förderung zum Kapitän sind gewöhnlich 12 Jahre zu veranschlagen, d. h. bereits anfangs der Dreißiger bezieht der Kapitän ein Gehalt, das dasjenige unserer höheren Beamten ganz bedeutend übersteigt! Während der Dienstzeit in der Kaiserlichen Marine erhalten die Einjährig-Freiwilligen freie Kleidung und Verpflegung; bei guter militärischer Führung können sie die Befähigung zum Seeoffizier der Reserve erwerben.

Soweit das Wirtschaftliche!

In den Wissenschaften und in der Technologie wird verlangt:

Deutsch: Aufsätze, Briefe, geschäftliche Mitteilungen, größere Berichte, Lektüre und volle Beherrschung der Sprache in allen schriftlichen Arbeiten.

Englisch: Grammatik, schriftliche Arbeiten, Briefe, Berichte und Konversation.

Geschichte: Vaterländische Geschichte, Seegeschichte, Seestaaten besonders Deutschland und England und diesbezügliche Lektüre.

Geographie: Länderkunde, Handelsgeographie und deutsche Handelsinteressen.

Mathematik: 4 Spezies, Potenzen, Wurzeln, Logarithmen, Gleichungen, kaufmännisches Rechnen, ebene Trigonometrie, Stereometrie, sphärische, insbesondere rechtwinklige Trigonometrie.

Geographische Steuermannskunst: Kenntnis der Seekarte, Absetzen, Koppelkurse, Handhabung des Sextanten, Ortsbestimmung durch Kurs und Distanz, Gebrauch der Seekarte, Abstandsbestimmungen, Logge, Lot.

Astronomische Steuermannskunst: Mittagsbreite, Benutzung des Sextanten, Kenntnis der Sternbilder, Mittagsbreite durch Sonne und Fixsterne, Längenbestimmung durch Chronometer, Standlinien (Methode Marcq. de St. Hilaire). Berechnung der Amplitude, Benutzung von Azimut-Tafeln, Kompensation der Kompasse, Kenntnis des Deviationskoeffizienten. Gebrauch von Barometer und Thermometer.

Seemannschaft: Signalbuch, Signalisieren, Rettungsmaßregeln bei Strandung und anderen Seeunfällen. Straßenrecht, Führung des Tagebuches, Unfallversicherungsvorschriften, Gefahren der Ladung, Dampfer-Navigation, Vorsichtsmaßregeln und Verhalten bei Schiffsunfällen: Feuer an Bord, Übergehen der Ladung, Zusammenstoß usw.

Die Verwirklichung dieser Fach- und Allgemeinbildungsideale stellt an Lehrer und Zögling hohe Anforderungen, ist doch der zu bewältigende Lernstoff, auf drei Jahre verteilt, immer noch umfangreich genug. Hierzu kommt noch, daß die eigentlichen Unterrichtsstunden — je vier täglich — dem praktischen Dienst geradezu abgerungen werden müssen. Man stelle sich einen ziemlich engen mit beißendem Tabaksqualm erfüllten ca. 6 Fuß hohen Raum unter Deck vor, eine Gruppe von ungefähr zwanzig im Entwicklungsalter befindlichen jungen Leuten, die nebst dem Lehrer infolge des hohen Luftdrucks und des anstrengenden Wachdienstes fast dem Einschlafen nahe sind, und man hat ein Bild vom bisherigen Schulbetriebe an Bord. Wir hätten diesen fernliegenden Teil, den Ausläufer einer Fachpädagogik, an dieser Stelle nicht erwähnt, wenn sich nicht daran Betrachtungen mit weiter Tragweite knüpfen ließen.

Bereits vor Jahren hatte Professor Dr. Kaiser vom Berliner Königstädtischen Gymnasium, ehe man an »Waldschulen« dachte, seinen Lieblingsgedanken dahin formuliert, daß man der Diätetik im Erziehungswesen gerade auf Schulen an Bord am leichtesten gerecht werden könnte. Er hatte dabei den hohen Prozentsatz schwächlicher Großstadtkinder im Auge, denen ein längerer Aufenthalt auf der See unbedingt zustatten käme. Naturgemäß handelt es sich hierbei nicht um eine pädagogische Spielerei oder um den Versuch, Bordschulen verführerisch anzupreisen, sondern nur um den Wunsch erholungsbedürftigen Zöglingen zu helfen. Bei Binnenländern fanden diese Anregungen zunächst, wie jede neue Idee, nur wenig Anklang. An der Küste dagegen war auf mehr Verständnis zu hoffen und bald wird die Zeit nicht mehr fernliegen, die von Ferienkursen an Bord zu melden weiß. Man vergesse hierbei nicht, daß es sich um schwächliche Zöglinge handelt, deren körperliche Gesundheit unbedingt ein Abweichen von alten Erziehungsnormen zur Folge haben muß.

3. Erziehungsschulen

»Hundertfältig sind die Vorschläge, die von allen Seiten gemacht werden, um unserer Jugend wieder das zu geben, was ihr verloren zu gehen droht, und was schon die großen Pädagogen vor 100 Jahren als obersten Grundsatz hinstellten: Die Einheitlichkeit von Natur, Schule und Leben. Landerziehungsheime, freie Schulgemeinden, Kindergarten-Schulreform, das sind alles Triebe derselben Bewegung. Als ihre Schößlinge sehen wir ebensoviel Einzelforderungen, die Forderung von sexueller Pädagogik, von Jugendspiel und Jugendkunst, von Jugendwanderungen, Naturstudien, Handfertigkeit, Frankfurter System, Koedukation usw.

Aber nur langsam, allzu langsam dringen diese Ideen in die allgemeine Schule ein. Zu stark sind die Gegeneinflüsse der Politik, der Überlieferung, der Scheu vor Umgestaltung, der wirtschaftlichen Einengung. So bleibt es denn vorläufig der Privatinitiative überlassen, die Gangbarkeit neuer Wege zu erweisen, die Bahnen zu ebnen. Zur Begründung von Erziehungsschulen seien Pestalozzis Worte als Motto vorangestellt: »Nicht Buch, nicht Kunst, das Leben selber ist das Fundament allen Unterrichtes.« Und ferner: »Alles Lernen in der Jugend soll freies Erzeugen aus sich selbst, lebendiges Schöpfen sein.« Damit wird eine Schule gefordert, frei von trostlosem Verfahren, totes Wissen einzutrichtern, frei vom Lernzwang, der die Lernfreude ertötet. An seine Stelle trete eine Methode, die alles Wissen als selbsterlangten Besitz aus dem Kinde herauswachsen läßt. Das zwangsweise Auswendiglernen möge durch inniges Verstehen ersetzt werden, der Anschauungsunterricht in Wald und Feld und praktischer Arbeit stehe in erster Reihe, nicht das Buch. Die Grundlagen des ersten Unterrichts sind Pflanzen- und Tierpflege, Gartenarbeit, Ausflüge, Handfertigkeit (Bauen, Modellieren, Zeichnen, Papparbeit, Nähen), Bewegungsspiele, Erzählungen, Singen. (Vergl. das »Erste Schuljahr«, 7. Auflage. Leipzig, Bredt.) Es gab eine Zeit, da man das Fragen der Kinder als

ungehörig verwies. Das »Warum« war ein verpöntes Wort in der Erziehung. Heute ist es zum Ausgangspunkt alles Fortschritts geworden. Die Kinder sollen fragen, und gerade die Kenntnisse werden am lebendigsten sein, die in der Form freier Unterhaltung ihnen vermittelt werden. Die sprachlichen Bezeichnungen lernen sie erst dann für Dinge, wenn deren Vorstellung in ihnen wach ist. Tiere und Pflanzen werden unmittelbar in der Natur aufgesucht. Die Vorbegriffe der Erdkunde, die Benutzung der Ausdrücke, wie Berg, Tal, Hügel, Abhang, Fluß, See gliedert sich spielend den Spaziergängen ein. Die einfachsten Pläne, von den Kindern selbst gezeichnet, bereiten das Verständnis der Landkarten vor. Das Interesse für Geschichte wird durch kulturgeschichtliche Erzählungen erweckt. Die Raumlehre wird beim Spielen mit Bausteinen, bei den Papparbeiten entwickelt, so daß die Begriffe von Würfel, Pyramide, Kugel, Kreis, Dreieck, Winkel dem Kind aus dem Leben geläufig sind. Das Rechnen wird auf der festen Einprägung von Zahlbeziehungen und ihrer Bedeutung aufgebaut. Zeichnen und Modellieren stehen an allererster Stelle. Das Kind soll lernen, Dinge, die es beschreiben will, mit dem Stift darzustellen. Und so, wie die Urvölker erst aus dem Zeichnen das Schreiben entwickelten, soll das Kind erst anfangen zu schreiben, wenn es durch vorangegangenes Zeichnen Hand und Auge geübt hat. Das Lesen kommt noch später hinzu. Das Kind lernt zuerst Laute bilden und schreiben, dann erst Gedrucktes lesen. Religion und Ethik werden nicht dogmatisch überliefert, sondern auf Grund lebensvoller Erzählungen dem Gemüt nahe gebracht und als das ganze Leben durchdringende Gefühle auf das tägliche Leben angewandt. Fragestellung und Diskussion werden gepflegt, das Kind soll sich nicht das fertige Geistesprodukt anderer mechanisch einprägen, sondern durch eigenes Denken zu allem Stellung nehmen, das Wort wahrmachend: »Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu besitzen.« (Nach einem Artikel im »Tag«, No. 437.)

---

4. Selbständige Unterrichtsministerien

Die Frage der Trennung des Preußischen Kultusministeriums wird vielfach besprochen. (Vergl. z. B. den Art. im »Tag« No. 456):

Neuerdings hat der Ausschuß der preußischen Ärztekammern folgende einstimmig beschlossenen Anträge dem Kultusministerium unterbreitet:

»Die kgl. Staatsregierung wolle veranlassen, daß 1. die Leitung der Medizinal-Abteilung im Kultusministerium einem ärztlichen vortragenden Rat als Ministerialdirektor und 2. die Leitung der Wissenschaftlichen Deputation für das Medizinalwesen einem ärztlichen Mitgliede derselben als Direktor übertragen werde, sobald eine dieser Stellen durch Ausscheiden des jetzigen Inhabers erledigt wird.«

Interessant ist die dem Gesuch angeschlossene Begründung. Sie schildert in knappen Zügen die Entwicklung des 1685 vom großen Kurfürsten errichteten, später ausgestalteten Collegium medicum, nachmaligen Oberkollegiums:

Die Leiter waren meist Juristen, bis auf wenige Ausnahmen: Prof. Dr. med. Stahl (1713), Leibarzt Dr. Cothenius (1784), A. W. von Hufeland (1809) und Prof. Dr. Rust. Bemerkenswert ist vor allem eine Kabinettsorder vom 1. Februar 1784, die bei den gewaltigen Fortschritten der medizinischen Wissenschaft heute noch mehr am Platze ist als damals. Friedrich der Große erklärte darin die Juristen für ungeeignet und berief seinen Leibarzt Dr. Cothenius zum Präsidenten. Die Kabinettsorder lautete:

»Vester Rat, besonders lieber Getreuer! Es hatt mich gewundert, aus Eurem Bericht vom 30. Januari zu ersehen, daß der beim Kammergericht gestandene Präsident von Reboeur zugleich die Direktor-Stelle beym Ober-Collegio Medico mit einem Traktament von 200 Taler gehabt hat. Wie schickt sich denn ein Justiz Mann zu dem Medicinischen Fach? Davon versteht er ja nichts und soll auch keiner dergleichen wieder dabei gesetzt werden. Vielmehr gehört dazu ein guter und vernünftiger Medicus, und muß man suchen einen solchen dazu vorzuschlagen, der schickt sich eher dahin als einer von der Justiz, welches ich Euch hierdurch zu erkennen geben wollen, umb Euch hiernach zu achten. Ich bin Euer gnädiger König. gez. Friedrich.«

Hätte der große Friedrich nicht mit gleichem Recht schreiben können: »Wie schickt sich denn ein Justiz-Mann zum Unterrichtswesen? Davon versteht er ja nichts.« Aber trotzdem sehen wir heute überall in den leitenden Stellungen Juristen mit untergeordneten Schulräten, ein System, das man endlich verlassen sollte, im Interesse unseres Bildungswesens.

---

5. Schulsynoden

Prof. Spahn-Straßburg schreibt in seiner Broschüre »Der Kampf um die Schule« S. 32: »Jetzt, da das Prinzip der Öffentlichkeit der Schule mit dem Gesetz vom 28. Juli 1906 zur allgemeinen Anerkennung gebracht worden ist, muß der Gefahr vorgebeugt werden, daß die Nation zu fügsam und bequem der Staatsverwaltung allein die Schulverhältnisse überläßt und daß der bürokratische und leicht schablonenhaft verfahrende Geist aller Staatsverwaltung die Schulverwaltung zu tief durchdringt. Die Kommunalisierung der Schulen, die das Gesetz von 1906 erst durchführte, genügt dazu nicht, weil sie unter zu vielen und zu starken Einschränkungen erfolgte und erfolgen mußte. Man wird vielmehr die Einrichtung besonderer Schulvertretungen[1]) zum Gegengewicht gegen die Einseitigkeit behördlicher Schulverwaltung im Auge zu behalten haben. Die Vorschläge dafür sind zur Zeit noch unreif und es fehlt an der Unterlage, auf die hin ein Urteil über Zweckmäßigkeit und Organisationsform solcher Vertretungen möglich wäre. Aber es liegt ihrer Anregung einer der trefflichsten und dem deutschen Verfassungsrecht kongenialsten Ge-

[1]) Siehe die Mitteilungen des Thür. Herbart-Vereins No. 30 und 31. Langensalza, Hermann Beyer & Söhe (Beyer & Mann), 1907.

danken des Freiherrn vom Stein aus den Jahren der Preußischen Staatsreform zu Grunde, der entwickelt zu werden verdient.«

6. Aus einem Rundschreiben Pestalozzis [1])

»Seit Jahrhunderten sind Millionen verwendet worden, die Künste und Wissenschaften in Aufnahme zu bringen — und tausend und tausend Menschen haben sich von jeher aneinander gekettet, um den Erfolg der diesfälligen Bemühungen des Menschengeschlechts zu sichern — aber mitten im wachsenden Steigen der Aufklärung des Menschengeschlechts werden die Mittel immer dürftiger, ärmlicher und zweideutiger, welche dem Armen im Lande das Notwendige seiner Bildung und Erhaltung zusichern sollte. Möchte mein Versuch ein Mittel sein, die ausgezeichneten Menschen meiner Zeit oder meiner Nachwelt für diese letzten Endzwecke ebenso zu vereinigen, wie Künste und Wissenschaften lange ein Mittel waren, die ausgezeichneten Menschen für die Endzwecke einer einseitigen und darum die Menschennatur nicht befriedigenden Geisteskultur zu vereinigen.«

7. Dr. G. Herberich, Entwurf zu einem Lehrplan für der Oberrealschule

(Nürnberg, Sebald, 1907)

Dieser Entwurf ist von großem Interesse, weil er zu den wenigen Versuchen zählt, den Lehrplan unserer höheren Schulen prinzipiell zu gestalten. Die maßgebenden Gesichtspunkte hat der Verfasser in dem Gedanken des historisch-genetischen Aufbaues und der Konzentration gefunden. (Vergl. d. 2. Bd. von Rein, Pädagogik in system. Darstellung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]. Mancherlei Ausstellungen i. e. liegen nahe. Doch fallen sie gegenüber dem Bestreben, einen wahrhaft rationellen Lehrplan für die Oberrealschule zu begründen, nicht so sehr ins Gewicht. Es ist im Interesse unserer höheren Schulen zu wünschen, daß der Herr Verfasser auf der eingeschlagenen Bahn weiter fortschreitet und einem gut durchdachten, auf Kultur und Psychologie begründeten Lehrplan die Wege ebnet. R.

8. Scharrelmann

»Ich habe neulich noch gelacht, als ich las, wie ein Herbartverein an Scharrelmann ‚scharfe Kritik' geübt hatte. Müssen das Leutchen sein! Gott schenke ihnen ein zuversichtliches Herz und lasse ihnen den Glauben an die ‚reine Lehre'.«

Pädagogische Zeitung, Berlin, No. 35, Seite 705.

---

[1]) S. K. Muthesius, Goethe und Pestalozzi. Goethe-Jahrbuch 1907. Könnte die Klage Pestalozzis nicht in unserer Zeit wiederholt und auf die Lage der Pädagogik gegenüber dem Aufwand für Wissenschaft und Künste angewendet werden? S. Zeitschrift für Kinderforschung, 1907.



I Philosophisches

J. F. Herbarts Sämtliche Werke. In chronologischer Reihenfolge herausgegeben von Karl Kehrbach. 13. Band, herausgegeben von O. Flügel. 351 S. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1907. Geh. 5 M, in Originalhalbfranzband 6,50 M.

Der Anzeige des 11. und 12. Bandes (vergl. Aprilheft 1907) kann hiermit schon die des 13. folgen. Er enthält, wie das bereits angedeutet war, die Rezensionen aus der Feder Herbarts vom Jahre 1827 an und einige Selbstanzeigen. Eine charakteristische Seite dieses Bandes ist, daß Herbart seit 1832 Gelegenheit hatte, sich über Schriften von Anhängern und Schülern zu äußern; Drobisch, Hendewerk, Strümpell, Griepenkerl, Hartenstein, Brzoska treten auf, Drobisch mit sechs, Hartenstein mit drei Schriften. Bei dem Vergleich mit Hartensteins Ausgabe muß ich bemerken, daß doch eine Rezension Herbarts weggelassen worden ist, nämlich die des 2. Teiles von Adam Müllers vermischten Schriften über Staat, Philosophie und Kunst (bei Hartenstein 13, S. 283—296); der 12. Band bringt die Rezension des 1. Teiles dieser Schriften, verzeichnet auch die Stelle, wo die ein Jahr später erschienene Anzeige des zweiten Teiles erschienen ist, druckt sie aber nicht ab. Es steht darin z. B. folgende Gegenbemerkung über Shakespeare: »Es kann begegnen, daß man den Shakespeare in der Absicht, ihn zu vergrößern, gerade verkleinert. Denn wenn man seine großen Dichtungen zu sehr ins Allgemeine stellt, wo bleibt die große, kräftige Individualität, die nicht leicht ein Dichter mit ihm gemein hat? Gerade ein Urteil über Shakespeare muß unserer Ansicht nach zu einer gediegenen Betrachtung über das Verhältnis des Generellen und Individuellen in der Poesie führen.« Daneben bringt dieser neue Band aber eine ganze Anzahl Rezensionen, die bei Hartenstein noch fehlten; darunter die kurze Anzeige von Wörleins Pädagogischen Grundlehren, mit der bekannten Korrektur Herbarts zu seiner »Allg. Päd.« (III. Buch, 6. Kap., Abs. 1), und die Ausführungen über Vogels Schulatlas, die in den Ausgaben pädagogischer Schriften meist schon abgedruckt oder

benutzt sind, das Vorwort zur 4. Aufl. von Kants Anthropologie (1833); auch eine ausführliche Besprechung von Schriften über das Turnen, erschienen in »Hermes« 1819. In letzterer wird in Bezug auf den »Katechismus der Turnkunst« von Guts Muths (1818) bemerkt: Das Turnwesen »entspricht seiner Natur nach zweien Forderungen zugleich, die längst aufgestellt waren, ehe den Mann, der ihm seinen jetzigen Namen gab, die Zeitumstände so sehr begünstigten, daß er es im großen zur Ausführung bringen konnte. Die beiden Forderungen sind: erstlich, eine durchgehends zweckmäßige und zulängliche Übung des Leibes; und zweitens, Anordnung einer solchen Lebensart für die Jugend, wobei sie nach eigenem, und zwar nach eigenem richtigen Sinne, eine in ihren Augen ernste Wirksamkeit betreiben könne.« Der ersten Forderung zu genügen, habe sich »der verdienstvolle Verfasser« schon vor einem Vierteljahrhundert bemüht. »Die zweite läßt sich, samt ihren Gründen, in einem Buche nachweisen, das über ein Jahrzehnt alt ist; und vielleicht war sie damals schon nicht neu.« Das Buch ist offenbar Herbarts »Allgemeine Pädagogik«, worin sich die zweite Forderung wörtlich findet (III. Buch, 4. Kap. Abs. 31). Die Art, wie Herbart später auf die Stelle und ihren Zusammenhang hinwies, bringt besseres Licht über seine Stellung zu den Leibesübungen, als manche bisher bei ihm gefunden haben, auch über die neuerdings entstandene Frage, welche Bedeutung dem Handeln des Zöglings zukommt. (Vergl. Juniheft 1907, S. 441 f.). Es heißt später: »Wenn das Turnwesen sich so darstellt wie hier« (nämlich bei Guts Muths), »so begreifen wir nicht, wie es Feinde haben könne. Im Gegenteil: alle diejenigen, welche pädagogische Einsicht besitzen, müssen ihm als Freunde zufallen. Sie müssen auf den ersten Blick begreifen, daß keine Art von Tätigkeit so allgemein aus dem eigenen Sinne der Jugend hervorgehen kann, als die Übung des Leibes.« — Das ist hier nur mitgeteilt als Beispiel, wie der Inhalt dieses Bandes, so sehr vielleicht der Gedanke an lauter Rezensionen manchem abschreckend erscheinen könnte, nicht nur die Zeit beleuchtet, in der dieser Inhalt entstand, sondern zugleich den systematischen Schriften vielfach zur willkommenen Erläuterung dient und damit auch zu Angelegenheiten der Gegenwart enge und fruchtbare Beziehungen hat. Fr. Franke

Bergson, Henri, L'Evolution Créatrice. 2. Ausgabe. VIII u. 304 S. Paris, Felix Alcan, 108, Boulevard St. Germain, 1907. Preis Fr. 7,50 = 6 M.

Heinrich Bergson ist Professor am »Collège de France« und Mitglied der »Académie des sciences morales et politiques«. Er ist längst durch seine Werke über Das Bewußtsein (Essai sur les données immédiates de la conscience, 5. Ausgabe), über Materie und Gedächtnis (Matière et Mémoire, 4. Ausgabe) und über Das Lachen (Le Rire, 4. Ausgabe), sowie auch durch zahlreiche Arbeiten in philosophischen Zeitschriften bekannt. Sein neues Buch über die Evolution ist nicht nur seine bedeutendste Arbeit, sondern wohl die hervorragendste Leistung der französischen Philosophie seit Renouviers Tod. In wenigen Wochen war die erste, sehr starke Ausgabe vergriffen, und nun ist eben die zweite erschienen.

Bergsons Buch enthält vier Hauptteile, nämlich:

I. Die Evolution des Lebens, Mechanismus und Finalität.

II. Die verschiedenen Richtungen der Evolution des Lebens. Intelligenz und Instinkt.

III. Von der Bedeutung des Lebens. Die Ordnung der Natur und die Form der Intelligenz.

IV. Der kinematographische Mechanismus des Denkens und die mechanistische Illusion.

Übersicht über die Geschichte der Systeme. Das wirkliche Werden und der falsche Evolutionismus.

— — — — — — — — — — — — — — —

Der deutsche Leser wird in diesem Buch Bergsons Anschauungen über Transformismus, Darwinismus und Mechanismus, Biologie und Physiko-Chemie kennen lernen; besonders De Vries und Eimers Theorien werden ausführlich beschrieben. Darauf stellt uns Bergson seine eigenen Anschauungen über Intelligenz, Instinkt, Verhältnis zwischen Pflanze und Tier, Fortschritt, Leben und Bewußtsein vor.

Dann geht er zum Hauptproblem über: Was bedeutet das Leben?

Bergson kann nicht annehmen, daß man darauf verzichten müsse, das Wesen des Lebens zu ergründen, noch daß uns die mechanische Vorstellung genügen könne. Denn es gibt andere Evolutionslinien (lignes d'évolutions) als diejenige, die an uns Menschen endet. Auf anderen Bahnen haben sich andere Bewußtseinsformen entwickelt. Man muß sie alle nebeneinander stellen und sorgfältig mit unserer eigenen Intelligenz vergleichen. Auf diesem Weg wird man vielleicht zu einem klareren Verständnis des Wesens der menschlichen Intelligenz gelangen. Die menschliche Intelligenz wird sich selbst besser verstehen, wenn sie die Art und Weise kennen wird, wie sich eine mehr rudimentäre, einfachere Intelligenzform in der Evolution anderer, niedriger stehender Wesen entwickelt hat und welche Stelle sie selbst in der Natur einnimmt.

Mit einer wissenschaftlichen Erkenntnistheorie und einer guten Theorie des Lebens wird man durch eine sichere, der Erfahrung näher stehende Methode die wichtigsten Probleme der Philosophie ergründen. So wird man die Entstehung und Entwicklung der menschlichen Intelligenz besser verstehen. Eine derartige Philosophie aber setzt langjährige und gemeinschaftliche Untersuchungen zahlreicher Denker voraus, die sich gegenseitig vervollständigen und verbessern müssen.

Prof. Bergson hat vor allem die richtige Methode feststellen wollen, die hoffentlich zum richtigen Ziele führen könnte.

— — — — — — — — — — — — — — —

Man müßte ein dickes Buch schreiben, wenn man Bergsons einzelne Theorien prüfen wollte. Was man auch von seinen letzten Ergebnissen denken möge, wird man die Klarheit und Lebendigkeit der Darstellung, die Fülle und Tiefe der Gedanken, den Reichtum an neuen Beobachtungen und Erfahrungen, die Wichtigkeit der behandelten Probleme, den klaren Blick und die streng wissenschaftliche Methode des Verfassers anerkennen und rühmen müssen. Auf dem Gebiete der Metaphysik und Psychologie

sind nur sehr wenige moderne französische Werke so anregend und so lehrreich.

Es wäre sehr zu wünschen, daß das Buch möglichst bald ins Deutsche übersetzt werden könnte. Prof. Dr. H. Schoen

Flügel, O., Herbarts Lehren und Leben. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig. Teubner, 1907. (Selbstanzeige).

Vorwort

Wessen praktische Philosophie noch schwankt, dessen Gemüt kann bei spekulativen Untersuchungen nicht in Ruhe sein.
H. V, 262; K. V, 232.

»Gewöhnlich kommt nur derjenige in die Philosophie, den sein Geist in die Mitte trug, ohne daß er es merkte und wollte; der von früh auf dachte, ehe er die Erklärungen, was Philosophie sei, vernahm«.[1]) Nach diesen Worten Herbarts will ich versuchen, sofort in die Mitte nicht bloß der Herbartschen, sondern der Philosophie überhaupt, auch der heutigen, zu versetzen, in das Problem des Ich, in die Frage: gibt es eine Außenwelt? Der Leser möge erst philosophieren und dann die Erklärung über den Begriff der Philosophie vernehmen, erst versuchen, logisch zu denken in den verschiedenen Zweigen der Philosphie und dann hören, warum man die Philosophie in mehrere Disziplinen einteilt und was Logik sei. Dieser Gedanke hat mich bei der Reihenfolge der folgenden Darstellung geleitet.

Man wird sich für das Leben eines Künstlers oder eines Gelehrten oder Erfinders erst dann interessieren, wenn man sich ernstlich mit seinem Werke beschäftigt hat, zumal das Leben Herbarts ein stilles Gelehrtenleben ist. Er hat es ja absichtlich vermieden, mit seiner Person oder mit seiner Lehre in den äußeren Gang der Ereignisse einzugreifen.

»Der echte Lehrer der Philosophie, sagt er, zeigt sich den Schülern in so schwerer Arbeit begriffen, daß sie sich glücklich schätzen, wenn sie, nachdem das einzelne verstanden war, alsdann sich Hoffnung machen, das Ganze zusammenhalten zu können: allein jeder fühlt, daß, wenn er Gleiches zu leisten unternimmt, er sein ganzes irdisches Dasein daran wagen muß.«[2]) Darum soll die Lebensbeschreibung Herbarts den Beschluß des Büchleins machen.

Bei der Darstellung der einzelnen Disziplinen hat mich auch ein Wort Herbarts geleitet; er sagt, er habe sich frei gemacht von den Gewöhnungen der Gelehrten, die ihr Wissen unbedingt so wiederzugeben pflegen, wie sie es sich zum gelehrten Gebrauche geordnet und geformt haben.[3]) Darum hat ja Herbart selbst sein System in sehr mannigfaltigen Formen vorgetragen, er sah solche Mitteilungen immer als ein didaktisches Problem an, sich der Apperzeption der Hörer oder Leser anzupassen. »Das Wahre wirkt zunächst nicht durch seine Wahrheit auf den Hörer, sondern

[1]) H. I, 363; K. I, 293.
[2]) H. XII, 548; K. XII, 294.
[3]) H. XII, 237.

durch sein Verhältnis zu dessen schon vorhandener Gedankensphäre.[1] Er hat alle Formen versucht, er hat Abhandlungen, Rezensionen, Reden, Kritiken, Briefe, Gespräche, Systeme, Aphorismen, deutsch und lateinisch geschrieben und zwar frei von jeder Schwerfälligkeit.

Ich habe die Lehren Herbarts bereits oft und sehr verschieden dargestellt,[2] möge es mir hier gelungen sein, das Rechte zu treffen. Es ist durchaus nicht immer die Reihenfolge und Darstellungsform eingehalten, die Herbart selbst gewählt hat. Es kam mir auch nicht darauf an, eine enzyklopädische Übersicht über Herbarts System, nicht einen Abriß der einzelnen Disziplinen zu geben, sondern das für sein System und seine Person Charakteristische nach der Methode des Denkens und den Ergebnissen seiner Forschung kenntlich zu machen.

H. bedeutet Hartensteins Ausgabe der sämtlichen Werke Herbarts. Bei L. Voß in Hamburg und Leipzig.

K. bedeutet Kehrbachs Ausgabe der sämtlichen Werke Herbarts. Bei Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Der Verfasser.

II Pädagogisches

Zeitschrift für Zeichen- und Kunstunterricht, herausgegeben vom Vereine österreichischer Zeichenlehrer in Wien, 32. Jahrg. Wien, Gimanistraße 27, 1906.

Es liegen mir zur Zeit nur eine kleinere Heftanzahl des letztvergangenen Jahrgangs vor. Einen Überblick über die Bestrebungen des ganzen Jahres zu gewinnen und zu geben, war mir daher unmöglich. Doch lassen sich auch aus diesen wenigen Heften verschiedene Punkte erkennen, die für die Fortentwicklung des neubetretenen Weges im Zeichenunterricht sehr bedeutsam sind, ja vielleicht lebensfraglich werden können.

Die erste Frage ist diejenige, die immer und immer wieder bei allen Schulbesuchen, bei allen Ausstellungen, sich aufdrängt; immer sind es nur eine verhältnismäßig kleine Anzahl von Schülern, die wirklich Anerkennungswertes leisten, die weitaus größte Menge nicht. Es sei denn, Schuldiroktoren nnd Lehrer verfügen über ein sehr dehnbares Maß von Hoffnung und Verständnis. Wird das wirklich einmal viel besser werden, viel besser werden können? —

Die zweite Frage ist: Wohin soll nun der Schüler weiter steuern, nachdem er den Höhepunkt dessen erreicht hat, was ihm die neue Methode lernen kann? —

Zeichnen, sorgfältig und streng zeichnen, als das wohl von keiner Seite angefochtene, unentbehrliche Fundament hat er nicht — wenigstens keinenfalls genügend, gelernt. Eine gewisse flinke Auffassung, eine ge-

---

[1]) H. XII, 87; K. I, 331.

[2]) Der Philosoph J. F. Herbart. 1905, Leipzig. W. Weicher, 47 S. — Die Probleme der Philosophie und ihre Lösungen. 4. Aufl. 1906. Cöthen, Schulze. 303 S. — Die Bedeutung der Metaphysik Herbarts für die Gegenwart. 1902. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 218 S.

wisse Ausbildung des Auges für die Erkenntnis von Licht und Schatten, vielleicht auch für die Farbe, daneben eine gewisse leicht skizzenhafte Machweise, gewiß alles nicht zu unterschätzende Ziele, die aber den Schülern stets als höchste vor Augen gehalten werden.

Das ist aber für alle Gebiete, auf denen das Zeichnen später zu ernsthafter Anwendung kommen soll, ein seichter, trügerischer Sumpf, der notwendig zu traurigen Täuschungen führen muß.

Aber sollten auch — wofür mir einige Anzeichen zu sprechen scheinen — wirklich ernstliche Lehrer in Befürchtung des Obengesagten die Zukunft der jungen Zeichner hinüber drängen auf ein Gebiet, welches das Allergefährlichste sein würde, nämlich auf das der Landschaft? —

Man hat schon bisher kleine Versuche in der Schule gemacht und, an der richtigen Stelle angewandt, meinethalben, als eine Art von Erholung betrachtet, wird sich nicht viel dagegen sagen lassen. Und in der Tat haben auch manche der begabteren Zeichner ganz Niedliches auf dem Gebiete der Landschaft, namentlich der Häuschenzeichnerei zustande gebracht. Aber einen ernsthaften Nutzen wird doch niemand davon erhoffen. Für die Schulzeit mag man's als eine amüsante Abwechslung, ähnlich wie Schulspaziergänge und Turnfahrten, gelten lassen; für die ernstere Lehr- und Gewerbeschulzeit ist es ganz zu verwerfen.

Selbst für den Maler ist ja bekanntlich die Landschaft eine sehr gefährliche Sache, nun aber vollends für den Dilettanten. Gar leicht ist ein Ding hingefuselt, was wohl einem Baume, einem Haus, einem Felsen, einem Stück Himmel ähnlich sieht. Und gibt gar ein routinierter Maler dazu ein gewisses Farbenrezept und eine bequeme Renommiertechnik an die Hand, so erhält so ein buntes Landschaftsbildchen leicht eine gewisse Art, die die Menge täuscht und den Verfertiger hochbefriedigt. Aber du lieber Herrgott, was tut z. B. der zukünftige Techniker, der Handwerker, der Maler und Bildhauer mit einem solchen gänzlich oberflächlichen Geschick? —

Nun, es läßt sich wohl hoffen, daß diese neuzeitliche Schwenkung auf das schwanke Eis der Landschafterei nur einer persönlichen Liebhaberei oder vielleicht auch der Verlegenheit eines nach einem Ausweg suchenden Lehrers entsprungen ist und sich recht bald als unbrauchbar im Sande verläuft. Hoffen wir!

München Prof. R. Bauer

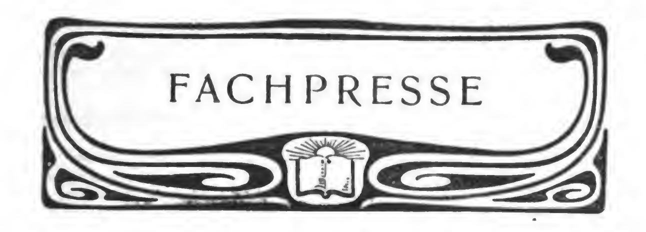
Clemenz, Br., Methodik des geographischen Unterrichts. Breslau, Woywod, 1906. 246 S. Geb. 2,75 M.

Es ist ein braves Buch, im guten wie im schlechten Sinne. Man kann ihm Fleiß und Umsicht nachrühmen. In Einzelheiten der methodischen Behandlung zeigt sich praktischer Blick, doch finden sich einige Albernheiten, so S. 84 f. Auch die Schätzung der Heimatkunde, der sorgfältig vollzogene Übergang von der Heimatkunde zur Länderkunde, die Einschränkung des Stoffes, sowie die Kapitel über »Lehr- und Lernstoff« oder »Lehr- und Lernbuch« sind zu loben. Aber leider geht dieser Liebe fürs Einzelne und Kleine parallel ein Zug kleinlicher Auffassung: vor lauter Maß wird

die Darstellung langweilig oder doch uninteressant. Wenn ein solches Buch geschrieben wird, so muß man merken, daß in dem Verfasser, wenn auch verborgen, ein Feuer der Leidenschaft brennt für sein Fach. Und der vorliegende Gegenstand besitzt doch Beziehungen genug, die einem das Herz höher schlagen machen können. Gerade weil die Erdkunde eine ringende Disziplin ist, müßte die Schilderung der großen Vorkämpfer, wenn ihr Beispiel denn irgend eine tiefere Erkenntnis bewirken soll, zu einer Feier des Geistes werden. Aber bei Clemenz finden wir vielfach nur Notizen; denkbar schlecht kommen z. B. Peschel und v. Richthofen weg. Aus solchen Schilderungen müßte man unmittelbar das Gefühl gewinnen, wie das Problem sich zu immer größerer Klarheit auswächst. Aber hier ist das Problem der Erdkunde so wenig geklärt als ihre Bedeutung für den Unterricht plastisch geworden ist. »Heimat- und Weltkenntnis zu vermitteln und die sittliche Bildung zu fördern« (S. 102 und 103) sind so matte Gedanken, daß sie heute nichts mehr ausrichten, zumal, wenn sie noch zerlegt werden in 8 Untergedanken. Wäre es nicht möglich gewesen, sie in einem Brennpunkt zu machtvoller Wirkung zu vereinen, in einem Brennpunkt, der allerdings im Wesen der Persönlichkeit gesucht werden müßte! Auch das Problem der Stoffgestaltung ist dem Verfasser nichts weiter als eine Redensart, oder soll man etwas anderes annehmen, wenn die Behandlung der Österreich-Ungarischen Monarchie auf die Disposition gebracht wird: 1. Beziehungen zum deutschen Reiche. 2. Das Kartenbild. Wir gewinnen 4 Landschaften: a) Sudetenland, b) Alpenland, c) Karpatenland, d) Karstland. 3. Wien (wobei »Wien als Abbild des Staates« (!) gedacht ist) oder die Behandlung Japans auf die nicht minder schematische Disposition: 1. Unsere Beziehungen zu Japan. 2. Was die Karte lehren kann. 3. Welches Gebilde eignet sich als typisches Beispiel. Hieraus, wie aus dem nahezu fanatisch auftretenden Hinweis auf die Karte, die doch nur eines unter den vielen Lehrmitteln ist, ergibt es sich, daß der Verfasser noch sehr befangen ist in der Darstellungsmethode geographischer Lehrbücher. Ein wunder Punkt der methodischen Gestaltung ist auch die Hilflosigkeit gegenüber der Anwendungsstufe, die dem Verfasser nur zur Befestigung und Übung des Gelernten dient. Obwohl der Verfasser die Behandlung des Vaterlandes als die Hauptsache angesehen haben will, so scheint er doch nicht den Blick dafür zu haben, wie gerade die Behandlung der Fremde der tieferen Erfassung des Wesens des Vaterlandes dienstbar wird und daß von einer abschließenden Betrachtung desselben erst die Rede sein kann, wenn zum mindesten Europa erledigt ist (vergl. S. 130 f.).

Über alle statistischen Angaben orientiert das Buch gut. Solchen Lehrern, die die preußische Mittelschullehrerprüfung machen wollen, geht es mit Rat zur Hand, sofern es in recht geschickter Weise die zum Teil kautschukartigen Vorschriften kommentiert.

Weimar — Hermann Itschner



Aus der philosophischen Fachpresse

Archiv für systematische Philosophie. XIII. Bd. Heft 2. 1907.

Albert Sichler, Über falsche Interpretation des kritischen Realismus Wundts und Beurteilung von O. Pfisters kritischem Transzendental-Realismus. II. — Berthold Weiß, Natürliche und sittliche Weltordnung. — L. v. Renauld, Freiheit und Arbeit. — Robert Corwegh, Ästhetische Grundfragen. Ein Versuch zu ihrer Lösung. — Vincenzo Allara I, Sulla Causa del Cretinismo. — Anna Schapire, Zu Hebbels Anschauungen über Kunst und künstlerisches Schaffen. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Fritz Berolzheimer, II. Bericht über Rechtsphilosophie aus den Jahren 1899—1906. II. — Die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete d. systematischen Philosophie.

Neue Metaphysische Rundschau. Monatsschrift f. philosophische, psychologische und okkulte Forschungen in Wissenschaft, Kunst und Religion. Herausgeg. von Paul Zillmann. 1907. Band XIV. Heft 2.

Dr. I. Lanz-Liebenfels, Die Theosophie und die assyrischen »Menschentiere« in ihrem Verhältnis zu den neuesten Resultaten der anthropologischen Forschung. — A. Schwarz, Tafeln zum Stammbaum des Menschen (nach Annie Besant). — Rundschau: Olcott gestorben. — Unsere Kartenbeilage. — Zur Wünschelrute. — Bücherschau: Freimark; Helene Petrovna Blavatsky. — Donnelly, Atlantis. — Scott Elliot, Atlantis; das untergegangene Lemuria. — Al Pa, Abriß einer vorgeschichtl. Völkerkunde. — Besant, A., Der Stammbaum des Menschen. — Besant, A., Theosophie u. moderne Forschung. — Darel, Th., Der Irrsinn. — Kemski, Aerotherapie. — Alméras, Cagliostro. — Portrait! Helene Blavatsky's Jugendbildnis. — Tafel: Somnambul gemalte Blumen aus dem Jenseits.

Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie (Die Kinderfehler). Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch, Irrenanstaltsdirektor a. D. in Zwiefalten u. Dr. E. Martinak, o. ö. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der k. k. Universität Graz, herausgeg. von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheims und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XII. Jahrg. 12. Heft.

A. Abhandlungen: Otto Stern, Der Zitterlaut R (Schluß). — J. Trüper, Pflegestätten der pädagogischen Wissenschaft.

— B. Mitteilungen: Th. Fuhrmann, Die Arbeitslehrkolonie für Schwachbefähigte, insbesondere schulentlassene Hilfsschulzöglinge in Gräbschen bei Breslau. — Schulzeugnisse zum Schutze Debiler. — Zum I. u. II. Kongreß f. Kinderforschung und Jugendfürsorge. II. — Jugendelend — Jugendfürsorge. — C. Literatur: Dr. B. Maennel, Führer durch die Literatur des Hilfsschulwesens (Forts.). — Ernst, Otto, Des Kindes Freiheit und Freude.

Revue de Métaphysique et de Morale. Von M. Xavier Léon. 15. Année, No. 4. Juillet 1907.

B. Jacob, Le matérialisme historique. — G. Mallieux, La méthode des jurisconsultes (a suive). — E. Le Roy, Comment se pose le problème de Dieu (suite et fin). — Discussions: G. Lechalas, Sur un détail des travaux de M. Claparède concernant le témoignage. — Ed. Claparède, La capacité de bon témoignage. — Questions pratiques: J. Wilbois, La pensée, catholique en France au commencement du XXe siècle (suite et fin). — Supplément: Livres nouveaux. — Revues et Périodiques. — Thèses de doctorat.

Mind A Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Prof. G. F. Stout. New Series. No. 63. July 1907.

John Dewey, Reality and the Criterion for Truth of Ideas. — Leslie J. Walker, The Nature of Incompatibility. — A. M. Bodkin, The Subconscious Factors of Mental Process (II). — V. Welby, Time as Derivative. — Discussions. — Critical Notices. — New Books. — Philosophical Periodicals. — Notes and News.

Annalen der Naturphilosophie. VI. Bd. 1. Heft.

Wald, Das nächste Problem der Chemie. — Ostwald, Persönlichkeit und Unsterblichkeit. — Goldscheid, Der Richtungsbegriff und seine Bedeutung für die Philosophie.

Archiv für die gesamte Psychologie. IX. Band. 1. Heft.

Hielscher, Das psychologische Verhältnis zwischen der allgemeinen Bildungsstufe eines Volkes und den in ihm sich gestaltenden Weltanschauungen.

Philosophische Wochenschrift. VI. Bd. Nr. 1.

Friedrich, Der Wille zur Freiheit. — Kleinpeter, Der Kausalbegriff in der neueren Naturwissenschaft.

Psychologische Studien. II. Band. 5.—6. Heft.

Mittenzwey, Über abstrahierende Apperzeption.

— — III. Bd. 1. Heft.

Wundt, Die Anfänge der Gesellschaft.

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. 129. Band. 2. Heft.

Schallmayer, Auslese beim Menschen. — Ölzelt-Newin, Die unabhängigen Realitäten. — Meinong, Über die Stellung der Gegenstandstheorie im System der Wissenschaften.

Revue des sciences philosophiques et théologiques. 1907. No. 1.

Munnynck, Les bases psychologiques du méchanicisme. — Jacquin, Question de mots: Histoire des dogmes, Histoire des doctrines, théologie positive.

Revue de philosophie. 1907. No. 3.

Marie, Sur la fonction du langage. — Vachide, Recherches expérimentales sur la divination de l'avenir. — Baille, La question du mixte. — Dessoulavy, L'infini confus.

Aus der pädagogischen Fachpresse

Rühlmann, Dr. **P.,** Die Versuche einer politischen Unterweisung in den deutschen Schulen des 17. und 18. Jahrhunderts. Preuß. Jahrbücher, Oktober 1905, S. 113—142.

Nach dem Staatsideal der Reformations-

zeit war der Staat der executor legis divinae (Melanchthon). An Stelle desselben tritt etwa mit dem Jahre 1650 der rein weltliche, auf das Heer gestützte absolutistische Staat; dieser braucht bei seiner straffen Zentralisation eigens geschulte Beamte, also eine politische Unterweisung »für die, so zur Regierung erzogen werden« (von Seckendorff). Dieser Umschwung wird alsbald in der Pädagogik und in den Studienplänen der Ritterakademien usw. sichtbar. »Jedweder Junge bekümmert sich umb die Welthändel« sagt Christian Weiße; »Ethik und Politik« bilden bis Ende des 18. Jahrhunderts eine stehende Verbindung; in der Geschichte sind besonders »die beiden letzten secula mit allem Fleiß zu proponieren«, desgleichen die Geschichte des eigenen Landes; die Erziehung nimmt aber auch das Reisen in den Bildungsplan auf. Auf diesem Wege wird z. B. der brandenburgische frondierende Ständeadel ein Heer- und Beamtenadel. Der Einfluß auf die Gelehrtenschulen war geringer und beschränkte sich vielfach auf eine politische Zustutzung der Geschichte. — Wie aber fast jede historische Bewegung anfangs einen aristokratischen, exklusiven Zug hat, später dagegen in die Breite geht, so kam das 18. Jahrhundert zur Forderung politischer Unterweisung auch für die Regierten. Der Wohlfahrtsstaat mit seiner Lehre von der Volkssouveränität brauchte politische Einsicht aller seiner Glieder. Ferner setzte die Psychologie der Aufklärung das Wesen des Menschen in den Intellekt, der Wille wird nach ihr »allein geleitet vom Verstand«; »der Mensch ist von Natur ein gutartiges Geschöpf, das durch Vorstellungen sich leiten läßt« heißt es in Salzmanns Karl von Karlsberg. So ist wiederum Aufklärung des Individuums notwendig über sein wahres Wohl und über das, was dazu dient. Der etat wird »Ziel und Quelle unseres Handelns« (Minister v. Zedlitz), die Gesetze heißen »Beglückungsregeln«, man denkt daran, »Grundlehren der wirtschaftlichen und sittlichen Ordnung« dem Gesangbuch und der Bibel anzubinden — es entsteht ein pädagogisches Zeitalter κατ' ἐξοχήν. Die methodischen Versuche legt Verfasser dar von den »politischen Schreibübungen« nach Herzog Ernsts Schulmethodus bis zum Übergang der politischen Unterweisung von den Gelehrtenschulen auf die nunmehr deutsch lehrende Universität; den »Höchststand« hatte der politische Unterricht in merkantilistischer Färbung bei F. G. Resewitz, sonst aber bestand die Wirkung der Bewegung bloß in einem »Abfärben« auf die Unterrichtsziele der Geschichte und Geographie. Am Schlusse sagt Verfasser: Das rationalistische Denken hatte kein Verständnis für das Gefühlsmäßige, Instinktive, das einem gesunden Staatssinne innewohnt. Der »Gedankenerbe der Aufklärung«, der Liberalismus, fordert noch immer politische Unterweisung. Will man dazu die richtige Stellung gewinnen, so muß die Entwicklung der Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Politik und Pädagogik im 19. Jahrhundert untersucht werden. (Dadurch allein wird man aber die richtige Stellung noch nicht gewinnen; denn dieses Abhängigkeitsverhältnis kann sich doch nachweislich auch so entwickeln und wirklich entwickelt haben, daß die liberale Politik Forderungen stellt und auch durchsetzt, die eine Pädagogik, welche nicht die ancilla politicae sein will, abweisen müßte. Wenn die Forderung der politischen Unterweisung in den Erziehungsschulen nicht bloß auf Geschichte und Geographie, sondern auch auf Gesinnungsunterricht, Rechnen u. s. f. genügend »abfärbt«, ist hier wohl genug geschehen.) Dazu kann man vergleichen: Paul Rühlmann, Parteien, Staat, Schule. Zusammenhänge zwischen Imperialismus und Schulpolitik. Berlin 1905; R. Schumann, Die Auffassung des Philanthropinismus von Gesellschaft und Staat. Leipziger Dissertation 1905. —e.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

K. Beth, Die Moderne und die Prinzipien der Theologie. Berlin, Trowitzsch, 1907. 347 S.

E. Gans, Spinozismus. Ein Beitrag zur Psychologie und Kulturgeschichte des Philosophierens. Wien, Lenobel, 1907. 110 S.

W. Scherer, Klemens von Alexandrien und seine Erkenntnisprinzipien. München, Lentner, 1907. 83 S.

J. Schultz, Die drei Welten der Erkenntnistheorie. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1907. 104 S.

J. Bresler, Religionshygiene. Halle, Marhold, 1907. 55 S.

R. Richter, Hume's Untersuchung über den menschlichen Verstand. 6. Aufl. Leipzig, Dürr, 1907. 223 S.

H. Cohen, Kommentar zu J. Kants Kritik der reinen Vernunft. Ebenda 1907. 233 S.

Bücher der Weisheit und Schönheit herausgeg. von Grotthuß. Stuttgart, Greiner & Pfeifer.

Platos Philosophie. Von G. Schneider. 201 S.

A. Schopenhauer. Von O. Siebert. 182 S.

Mann, Christentum und Heidentum. Dresden, Grumbkow, 1907. 162 S.

O. Pfleiderer, Die Entwicklung des Christentums. München, Lehmann, 1907.

J. Prorok, Ketzereien. Keimzellen einer Philosophie. Dorpat u. Leipzig, Schledt. 28 S.

C. Paoli, Di alcune importanti questioni filosofiche. I. Il problema della conoscenza. II. La liberti di volere. III. l'influenza delle Idee nella vita pratica. Milano, Sondron, 1907. 190 S.

S. Arrhenius, Das Werden der Welten. Übersetzt von Bamberger. Leipzig, Akademische Verlagsgesellschaft, 1907. 208 S.

J. Nahlowsky, Das Gefühlsleben. 3. Aufl. von Ufer. Leipzig, Veit, 1907. 206 S.

J. Reinke, Haeckels Monismus und seine Freunde. Ein freies Wort für freie Wissenschaft. Leipzig, A. Barth, 1907. 39 S.

O. Flügel, Herbarts Lehren und Leben. Aus Natur und Geisteswelt. Leipzig, Teubner, 1907. 156 S.

F. J. Schmidt, Zur Wiedergeburt des Idealismus. Leipzig, Dürr, 1908. 325 S.

Falckenberg, Kant u. das Jahrhundert, Gedächtnisrede. 2. Aufl. Leipzig, Dürr, 1907.

Michaelis, Kirchners Wörterbuch der philosophischen Grundbegriffe. 5. Aufl. Leipzig, Dürr, 1907. 708 S.

Lipps, Psychologische Untersuchungen. I. Aster, Untersuchungen über den logischen Gehalt des Kausalgesetzes. Geiger, Methodologische und experimentelle Beiträge zur Quantitätslehre. Leipzig, Engelmann, 1907.

M. Adam, Schellings Kunstphilosophie. Leipzig, Quelle & Meyer, 1907. 88 S.

Windelband, Präludien. 3. Auflage. Tübingen, Mohr, 1907. 463 S.

A. Hoffmann, Die Gültigkeit der Moral. Ebenda 1907. 118 S.

B. Hell, Ernst Machs Philosophie. Stuttgart, Formann, 1907. 130 S.

E. Marcus, Das Gesetz der Vernunft und die ethischen Strömungen der Gegenwart. Herford, Menckhoff, 1907. 284 S.

J. Schlaf, Der Fall Nietzsche. Eine Überwindung. Leipzig, Thomas, 1907. 329 S.

Mercier, Psychologie. 2. Bd. Aus dem Französischen. Kempten u. München, Kösel, 1907. 400 S.

J. Kohn, Der Positivismus von E. Laas. Barvor Studien zur Philosophie. Bern, Scheitlin, 1907. 86 S.

Khostikian, David der Philosoph. Ebenda 1907.

H. Gewecke, Neue Karte des Sternhimmels. 2. Aufl. Berlin, Reimer, 1905.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



Das Problem der Materie

Von

G. Schilling und **C. S. Cornelius**

Eingeleitet von

O. Flügel

In der Ausgabe der Werke HERBARTS VON KEHRBACH VII, S. 348 wird die im göttingschen gelehrten Anzeiger 1829 (von BRANDIS) erschienene Besprechung der Metaphysik Herbarts mitgeteilt. Hier wird das Unternehmen Herbarts mit einer Reise nach dem Nordpol verglichen, man bewundert, heißt es da, den kühnen Mut jener Männer, die nachdem schon Viele im Kampfe mit unübersteiglichen Hindernissen vergeblich bemüht gewesen sind, zum Nordpol zu gelangen, sich doch nicht abhalten lassen, dasselbe Wagstück mit Anwendung größerer Vorsicht und besserer Hilfsmittel zu bestehen. Man kann von einem solchen Mut nur mit Achtung sprechen. Und sind auch bisher alle versuchten Nordpolexpeditionen insofern erfolglos gewesen, als sie den Nordpol noch nicht erreicht haben, so haben sie doch ungemein viel bisher unbekannte Dinge entdeckt. So meint jene Besprechung, wenn auch die Herbartsche Metaphysik nicht alle Fragen dieser so viel bearbeiteten Wissenschaft gelöst hat, so hat sie uns doch der Lösung näher geführt und andern die Wege bereitet, weiter vorzudringen.

Herbart selbst S. 353 bezeugt seine Freude über diese ehrenvolle Vergleichung.

Ganz ähnlich spricht er sich an einer andern Stelle aus.[1]) HEINROTH wollte alle Metaphysik abgetan wissen und sagte: »weg mit

[1]) H. XIII. 616. K. XIII. 195.

der Wissenschaft, die dem Absoluten nachläuft, wie der Knabe dem Regenbogen!« Herbart bemerkt dazu: Ich dagegen bin der Meinung, daß, wenn niemals einer dem Regenbogen nachgelaufen wäre, man sich auch nie deutlich überzeugt haben würde, er schwebe zu hoch, um ergriffen zu werden. Die vergeblichen Versuche sind am Ende immer belehrend.

Diese vergeblichen Versuche bezieht er dort auf das Bemühen, die Materie, die uns überall zum Anschauen dargeboten ist, auf alle Weise zu untersuchen. Und das ist ja das Ziel aller Metaphysik, die Materie zu erkennen, zur Naturphilosophie zu gelangen. Nach diesem Ziele wird heute noch ebenso lebhaft als sonst gestrebt, ja lebhafter, als zu den Zeiten, die oft ganz damit beschäftigt waren, das empirische Wissen von der Natur zu bereichern oder daselbst zu praktischen technischen Zwecken zu verwenden.

Man kann sagen, das Problem der Materie, oder der Außenwelt steht noch immer im Mittelpunkt der Spekulation.

Was Herbart hierin geleistet hat, haben andere berichtigend und erweiternd fortgeführt wie Drobisch, Hartenstein, Strümpell, Zimmermann, Schacht, Kramar u. a. Namentlich aber C. S. Cornelius.

Wie man sich aus dem Nachstehenden überzeugen wird, sind seine Fortbildungen der Herbartschen Ansichten über die Materie durchaus nicht veraltet. Vielmehr führen sie uns immer noch die Wege, auf denen man hoffen darf, tiefer einzudringen und sich der Lösung zu nähern.

Es kommt dabei namentlich in Betracht die Molekularphysik.[1])

Die Punkte, in welchen hier eine Abweichung, richtiger eine Fortbildung der Herbartschen Theorie über die Materie stattfindet, sind folgende.

Der eine besteht darin, daß bei Herbart diejenigen Realen, welche als eigentliche Kernpunkte der Materie anzusehen sind, sich selbst bis zu einem gewissen Grade unmittelbar durchdringen, indem sie die kleinsten Massenteilchen bilden, während nach dem Verfasser zwischen jenen Realen, die miteinander zu einem Massenteilchen verbunden sind, nur vermittels der Äthersphären eine Gemeinschaft besteht. Prinzipiell ist das eine sowohl als das andere zulässig: ob aber in Wirklichkeit dieses oder das andere statthat, hängt von der

[1]) C. S. Cornelius, Grundzüge einer Molekularphysik. Halle, bei Schmidt, jetzt bei Tauscher in Jena. Dazu: Zur Molekularphysik. Ebenda. Ferner: Über das Problem der Materie unter Bezugnahme auf die neuere betreffende Literatur. In der Zeitschrift für exakte Philosophie Bd. XII und Abhandlungen zur Naturwissenschaft u. Psychologie. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Art des Gegensatzes zwischen den Grundrealen untereinander und dem Gegensatze zwischen diesen und den Elementen des Äthers ab. Denkt man sich z. B. zwei oder mehrere Grundreale, von Äthersphären umschlossen, in gegenseitiger Annäherung begriffen, so ist nach den vorangegangenen Prinzipien ersichtlich, daß bei tieferm Ineinandergreifen der Äthersphären die Repulsion zwischen den Ätherelementen auf der Innenseite sich fortwährend steigern muß, in dem Maße als die Annäherung größer wird. Ein Gleichgewicht der anziehenden und abstoßenden Kräfte muß sich hier schließlich herausstellen. Es fragt sich nun: tritt dieses Gleichgewicht ein, schon bevor die eigentlichen Grundelemente miteinander in unmittelbare Berührung, oder Durchdringung kommen, wie der Verfasser will, oder erst nachdem diese selbst miteinander in Durchdringung begriffen sind, wie HERBART lehrt? Es erhellt, daß bei einer gewissen Stärke und Ungleichheit des Gegensatzes der Äther- und Grundelemente, infolge überwiegender Abstoßung der Ätherelemente, das Gleichgewicht eintreten muß, noch bevor die Grundatome selbst in ein unmittelbares Zusammen eingehen.

Wollte man das wahre Sachverhältnis a priori feststellen, so müßte uns der Grad der Stärke und der Ungleichheit (oder Gleichheit) der Gegensätze bekannt sein. Da dies nicht der Fall ist, so hängt für uns die Entscheidung der Frage davon ab, welche der beiden Ansichten für die Erklärung der Tatsachen brauchbarer ist. Der Verfasser zieht die erstere Ansicht auf Grund der Tatsachen der Porosität, der Diffusion und verschiedener anderer Erscheinungen der zweiten vor. Da nach jener Ansicht die als Grundatome bezeichneten realen Wesen bei der Bildung kleinster Massenteilchen in bestimmten Abständen voneinander verharren, so steht dieselbe insofern der gewöhnlichen physikalischen Atomistik näher, als die ursprünglich von Herbart gegebene Lehre.

Zweitens hinsichtlich der Erscheinungen, welche in das Bereich der sogenannten Imponderabilien gehören, finden sich noch verschiedene Abweichungen von den Erklärungen, welche Herbart in dieser Beziehung gegeben hat. So huldigte u. a. Herbart, wie es bei dem damaligen Stande der Naturwissenschaften natürlich war, im wesentlichen noch der Emissionstheorie der Wärme und nimmt zur Erklärung der Licht-, Wärme- und elektrischen Erscheinungen für jede einzelne Gruppe noch eine besondere Ätherart an. Doch geschah dies nicht willkürlich, sondern im Zusammenhange mit den Grundprinzipien seiner Metaphysik. Bekanntlich unterscheidet Herbart in Hinsicht auf die mögliche Verschiedenheit des qualitativen Gegen-

satzes unter den realen Elementen: 1. starken und gleichen (oder doch nicht sehr ungleichen) Gegensatz, 2. starken und ungleichen, 3. schwachen und gleichen (oder doch nicht sehr ungleichen), 4. schwachen und ungleichen Gegensatz.

Die Elemente, welche in einem starken und gleichen (oder doch nicht sehr ungleichen) Gegensatze stehen, betrachtet der Verfasser mit Herbart als die eigentlichen Grundatome (Kernpunkte) der Materie. Den zweiten Fall deutet Herbart auf die Wärmeerscheinungen, indem er dieselben aus der Wechselwirkung der Grundelemente mit solchen Elementen ableitet, welche zu jenen in einem starken, aber ungleichen Gegensatze stehen. Diese Art von Elementen faßt Herbart unter dem Namen Caloricum zusammen. Die dritte Art des Gegensatzes bezieht Herbart auf die elektrischen Erscheinungen. Diese sind nach ihm begründet in Elementen, die zu den Grundelementen der Materie in einem schwachen und gleichen (oder doch nicht sehr ungleichen) Gegensatze stehen (Electricum). Elemente endlich, die zu den Grundatomen in einem schwachen und sehr ungleichen Gegensatze stehen, bedingen nach Herbart die Erscheinungen des Lichts und der Gravitation.

Dagegen denkt der Verfasser bei Ableitung aller jener Erscheinungen (der elektrischen, der des Lichts und der Wärme) an denselben Äther, der jedoch nach ihm, wie oben bemerkt, aus Molekülen besteht, deren jedes aus einem Zentralatome und gewissen andern, unter sich qualitativ gleichen Atomen zusammengesetzt ist, die jenes, sowie auch jedes Grundatom der Materie, sphärenartig umschließen. Es ist denkbar, daß bei der Bildung dieses Äthers die oben unter 2. und 3. befaßten Elemente (Atome) zumal beteiligt sind, in der Art etwa, daß jene Zentralatome des Äthers solche Elemente sind, die zu den Grundatomen der Materie in einem relativ schwachen und gleichen (oder doch nicht sehr ungleichen) Gegensatze stehen, während die Elemente, welche die eben bezeichneten Atome (als die Zentralelemente) sphärenartig einschließen, zu diesen beiden Arten in einem, wenn auch im verschiedenen Maße, starken aber ungleichen Gegensatze stehen mögen.

Es ist ersichtlich, daß a priori nicht entschieden werden kann, ob alle Ätherarten, welche im Betreff der verschiedenen Stärke und Ungleichheit (oder Gleichheit) des Gegensatzes unter den letzten realen Elementen (Atomen) als möglich denkbar sind, in Wirklichkeit auch in der Natur die verschiedenen Vorgänge bedingen. Es kommt in dieser Beziehung auf immer mehr in das Einzelne gehende Forschungen an, und es ist hier ein nicht geringer Spielraum einer

künftigen Untersuchung gegeben. Der Verfasser selbst hebt am Schlusse seiner Betrachtungen über die Elektrizität hervor: »daß er gegen einen Versuch, die elektrischen und wohl auch magnetischen Erscheinungen lediglich auf eine oszillatorische Bewegung des Äthers oder der Äther- und Grundatome zurückzuführen, nichts einzuwenden hat, obschon er es nicht gerade für wahrscheinlich hält, daß diese Erscheinungen lediglich in einer solchen Bewegungsform begründet sind. »Vergegenwärtigt man sich nun die Hauptpunkte unserer Untersuchung, so wird die Beziehung zwischen den verschiedenen, unter den Namen der chemischen Affinität, Cohäsion, Adhäsion und Gravitation bekannten Kräften klar zu Tage treten. Man wird finden, daß ein zuweilen ausgesprochener und als wahr geahnter Satz hier auf eine bestimmte Weise, d. h. unter Zurückführung der Gravitation auf diejenige Tätigkeit der Atome, welche im wesentlichen auch der chemischen Aktion zu Grunde liegt, innerhalb gewisser Grenzen begründet ist. Dieser Satz lautet aber dahin, daß die Kraft, welche den Lauf der Planeten regelt, indem sie diese durch weite Räume hindurch miteinander verknüpft, nicht wesentlich verschieden sei von der Kraft, welche die gleichartigen Teilchen der einzelnen Körper sowohl, wie die ungleichartigen Teilchen irgend einer chemischen Verbindung zusammenhält. In dem qualitativen Gegensatze und der dadurch bedingten Tätigkeit der Atome liegt der reale Grund aller Anziehungen.«

Eine Weiterbildung der Herbartschen Gedanken über die biologischen Erscheinungen findet sich bei C. S. Cornelius namentlich am Ende seiner Schrift über die Entstehung der Welt.[1])

Endlich kommt hier in Frage, wenn die letzten Elemente der Natur nach Herbart streng einfach, also völlig unräumlich oder punktuell zu denken sind, wie ist es dann möglich, daß diese die räumlich ausgedehnte Materie bilden. Die verschiedenen Versuche der Lösung habe ich in den Problemen der Philosophie No. 53—56 auseinandergesetzt. Die Eigentümlichkeit von C. S. Cornelius besteht nun eben darin, daß er den Charakter der Einfachheit streng festhält und also Ausdehnung der Realen nicht einmal in der Fiktion zuläßt, wie Herbart tut, und also auch von einer partialen Durchdringung absieht. Cornelius hat auch mehrfach die Herbartsche Lösung mit Hilfe der Fiktion und der partialen Durchdringung versucht. Man kann nicht sagen, seine Ansicht sei schwankend, er kennt eben die Schwierigkeiten, jahrzehntelang haben wir miteinander alle die mög-

[1]) Bei Tauscher in Jena.

lichen Ansichten immer von neuem durchgesprochen. Ganz genügt keine der versuchten Lösungen. Aber es wäre doch zu bedauern, wenn der bedeutsame Versuch der Bildung der Materie aus ihren einfachen Elementen in Vergessenheit geriete. Er ist nämlich von CORNELIUS angestellt in dem von ihm herausgegebenen physikalischen Lexikon. Encyklopädie der Physik und ihrer Hilfswissenschaften: der Technologie, Chemie, Meteorologie, Geographie, Geologie, Astronomie, Physiologie usw. nach dem Grade ihrer Verwandtschaft mit der Physik. 2. Aufl. bei Otto Wigand in Leipzig 1856. 4. Bd.

I. Historisches

Von G. Schilling

So sicher und klar die materiellen Außendinge für die sinnliche Anschauung erscheinen, so schwierig ist es für das Denken, ihr Wesen oder die Natur des Materiellen überhaupt zu bestimmen. Wenn man von allen quantitativen und qualitativen Unterschieden der Dinge absieht, so bleibt immer noch als gemeinschaftliche Eigentümlichkeit derselben die Raumerfüllung übrig, und man erklärt hiernach die Materie im allgemeinen als das Reale, welches den Raum erfüllt und in ihm beweglich ist. Indessen hat man damit nur eine Namenerklärung aufgestellt, die uns über die Natur dessen, was den Raum einnimmt, und über die Art, wie dies geschieht, gänzlich im Dunkel läßt. Die Fragen hierüber und die Versuche, sie zu beantworten, sind, so wie der Begriff der Materie selbst, Produkte des Denkens, das über die nackte Tatsache der sinnlichen Wahrnehmungen mit Notwendigkeit hinausgetrieben ward. Den geschichtlichen Verlauf der betreffenden Bemühungen wenigstens der Hauptsache nach kennen zu lernen, ist kein entbehrlicher Luxus. Man wird vielmehr dadurch aufgeklärt, worin das Rätsel der Materie besteht, und was die Wissenschaft zu leisten hat, um das räumlich Existierende zu begreifen und eine allseitig genügende, wohlbegründete Ansicht über das Wesen der Materie zu geben. Man lernt die Wege kennen, die man bereits eingeschlagen hat, jenes Rätsel zu lösen, und man wird in den Stand gesetzt, besser zu beurteilen, wie weit man etwa noch vom Ziele entfernt ist. Daher wird eine kurze geschichtliche Darstellung der Hauptansichten über das Wesen der Materie dem Zwecke dieser Betrachtungen entsprechend sein. Manche unter ihnen, die nur aus einer sehr unvollständigen Auffassung des Gegebenen hervorgehen konnten, nehmen sich freilich wunderlich genug neben dem Reichtum der heutigen Naturkenntnisse aus, der durch fortgesetzte Beobachtungen und Versuche und durch ein darauf sich stützendes Denken gewonnen

ist. Dennoch können auch solche Ansichten ein gewisses kulturhistorisches Interesse haben, während andere dadurch bedeutungsvoll sind, daß sie entschieden auf die eigentlichen Schwierigkeiten im Begriffe der Materie hindeuten.

Auf dem Standpunkte der bloßen Anschauung macht man unbewußt die Voraussetzung, nicht nur daß die Dinge um uns her sind, sondern daß sie auch so sind, wie sie sich der sinnlichen Wahrnehmung darbieten. Die erste Störung dieses kindlichen Glaubens wird herbeigeführt, wenn man bemerkt, daß sich die Sinnendinge verändern, ja, daß sie scheinbar ganz vergehen und neu entstehen. Die Veränderung trifft aber nicht alle Eigenschaften gleichmäßig, sondern einige sind beständiger und erscheinen in dem Wechsel häufiger wieder, als andere, so daß sie in den Reihen der Veränderungen wie immer wiederkehrende Anfangspunkte sich hervorheben. Durch dieses Schauspiel angeregt, stellte sich Thales die Frage: woraus sind alle Dinge geworden und worin endigt alle Veränderung? Auf Grund einiger wenigen, jedenfalls allzubeschränkten Beobachtungen gab er als den Anfang aller Dinge das Wasser an, Anaximenes dagegen die Luft: aus ihnen sollte durch Verdünnung und Verdichtung aller Wechsel der Dinge entstehen. So würde also das Wasser oder die Luft als ein Etwas zu denken sein, das seinem Wesen nach dasselbe bleibt, während nur seine Zustände wechseln, und das durch den Wechsel in letzterer Beziehung die Mannigfaltigkeit und die Veränderungen der Dinge begründet. Mit einem Worte, Thales wie Anaximenes dachten ihr Grundwesen als Element: sie haben diesen Begriff zuerst erzeugt.

Allein sowohl die von Thales als auch von Anaximenes angegebene Beschaffenheit des Elementes fällt selbst in die Reihe der Veränderungen der Sinnendinge, ihr Vorrecht vor jeder andern sinnlich wahrnehmbaren Beschaffenheit ist nicht begründet; mit demselben Recht dürfte auch jede andere als die wahre Qualität des Elementes angesehen werden. Daraus folgt, daß das den Veränderungen zu Grunde liegende Wesen keine von allen sinnlich wahrnehmbaren Beschaffenheiten besitzen darf, sondern gleichsam zwischen allen schweben muß als ein qualitativ Unbestimmtes, das aber alle bestimmten, sinnlich wahrnehmbaren Beschaffenheiten annehmen kann. Das ist der Sinn des Unendlichen, oder deutlicher übersetzt, des Unbestimmten bei Anaximander, worunter er nicht mehr ein Element verstand, sondern den reinen Stoff, der selber ohne jegliche bestimmte Qualität ist, aus dem sich aber alles sinnlich Wahrnehmbare mit seinen mannigfaltigen bestimmten Beschaffenheiten durch Aus-

scheidung bilden soll. Diese Anfänge des Theoretisierens sind ein sprechender Beleg dafür, daß die Anschauung nur ganz allmählich mit Produkten des Denkens versetzt wurde, und daß dieses Denken anfänglich sich in kleinen, unsicher tastenden Schritten bewegte. Man nahm an der Veränderung der Dinge Anstoß, und suchte das, was als Bleibendes dem Begriffe des Seienden besser entspricht und dem Veränderlichen als immer Beharrendes zu Grunde liegt. Um aus einem solchen doch auch die gegebenen Veränderungen zu erklären, beschränkte man den Wechsel auf seine Zustände, geriet aber damit unversehens erst recht tief in die Vorstellungsweise, die man vermeiden wollte, hinein. Man fragte nämlich noch nicht darnach, was die Umwandlung des Elementes oder Stoffes veranlasse, d. h. man hatte den Begriff der verändernden, bewegenden Kraft noch nicht erzeugt, sondern mußte annehmen, daß die Umwandlung zur Natur des Elementes oder Stoffes gehöre.

Dieser Gedanke wurde jedoch erst zum vollkommen klaren Bewußtsein erhoben und bestimmt ausgesprochen durch Heraklit, da er alle Beharrung, alles Sein für Sinnestäuschung ansah, dagegen die Veränderung, das Werden für die wahrhafte Natur des Realen, für etwas Ursprüngliches erklärte. Die allgemeine Veränderung drückte er mit dem Bilde aus, daß alles fließt, und mit dem widersprechenden Begriffe, daß alles zugleich ist und nicht ist. Demzufolge würden zu den Veränderungen der Dinge keine Ursachen oder sie bewirkende Kräfte zu suchen sein, sondern das Sichverändern oder Werden ist ohne Bedingung und Ursache, es ist absolut. Um diesen abstrakten Begriffen die Haltung der sinnlichen Vorstellung zu geben, brauchte Heraklit das Feuer als sinnlich wahrnehmbares Zeichen oder Symbol der absoluten Veränderung und Bewegung, da es vor allem der Natur eines ursprünglich und unaufhaltsam Beweglichen am nächsten zu kommen scheint. Für den Zweck dieses Artikels ist es genug, anzudeuten, daß aus dem Grundbegriffe des absoluten Werdens eine einzige Anfangs- und endlose Reihe von Veränderungen von gleicher Richtung und Geschwindigkeit, ohne Absatz und ohne Wiederholung folgt, daß aber die in der Erfahrung gebotenen Veränderungen nicht so beschaffen sind, und daß deshalb Heraklit selbst genötigt war, seinem Gedanken die Konsequenzen abzubrechen und anzunehmen, die Natur entwickle sich anders als der Geist, und im Werden liege ein ursprünglicher Gegenlauf der Bewegungen, wodurch gegenseitige Hemmung und vermittelst derselben der Schein eines dauernden Bestehens herbeigeführt würde.

(Forts. folgt.)

Die Reform der höheren Lehranstalten Schwedens

Von

Prof. Dr. **Ernst Carlson** in Stockholm, Präsident der königl. Oberdirektion der höheren Lehranstalten Schwedens

(Schluß)

Das Streben, das Studium der klassischen Sprachen auf der Schule einzuschränken, ist am kräftigsten in den skandinavischen Ländern hervorgetreten und hat da zu einem endgültigen Resultat geführt (in Norwegen 1896, in Dänemark 1903, in Schweden 1904). Diese Tatsache beruht keineswegs auf irgend einer Unterschätzung des Wertes dieser Studien an und für sich, sondern auf durchaus praktischen Verhältnissen. In den skandinavischen Ländern hat nämlich der sprachgebildete Bürger eine moderne Sprache mehr zu lernen als in Deutschland und in Frankreich, in England und Amerika, wo er eine der großen Kultursprachen — die Muttersprache — sozusagen umsonst erhält. Das große Sprachgedränge, mit dem die Schulen der großen Kulturstaaten nicht dieselbe Fühlung haben wie die unsrigen, hat im Norden das Zurückweichen des Lateinischen und das Hervortreten der modernen Bildungselemente zu einer dringenden Notwendigkeit gemacht. Außerdem hat man noch in den nordischen Ländern, mit ihren kleinen ökonomischen Hilfsmitteln und ihrer verhältnismäßig geringen Bevölkerung, nicht dieselbe Möglichkeit wie in den großen Kulturstaaten, mehrere verschiedene Schultypen mit klassischen Sprachen und ohne dieselben nebeneinander fortbestehen zu lassen. Endlich ist nicht zu verschweigen, daß die wenig zusagende Art und Weise, in welcher der Lateinunterricht auf der Unterstufe allzu oft betrieben worden ist, wobei das Hauptgewicht auf den grammatischen Drill und auf die lateinischen Exerzitien gelegt wurde anstatt auf den Inhalt der klassischen Werke und die darin enthaltenen Kulturelemente, dazu beigetragen hat, den betreffenden Studien einen großen Teil der Sympathie zu rauben, die sie richtig betrieben sonst bei vielen noch gehabt hätten.

Bei der jetzt durchgeführten Reform war aber der beherrschende Gesichtspunkt, wie schon erwähnt, ein anderer. Es wurde nämlich erst durch das Zurückweichen des Lateinischen möglich, die ganze Unterstufe der bisherigen Lehranstalten zu einer, diejenigen Schüler umfassenden, die einer über die Volksschule hinausgehenden Bildung nachstrebten, gemeinsamen bürgerlichen Schule mit Abschluß im Konfirmationsalter umzubilden. Erst so gewann man Zeit und

Raum zur Grundlegung einer modernen humanistischen Bildung mit zwei fremden Sprachen (Deutsch und Englisch), mit vermehrten Kenntnissen der heutzutage immer wichtigeren naturwissenschaftlichen Fächer und mit kräftiger vertretenen nationalen Bildungselementen, der schwedischen Sprache, der schwedischen Literatur und der sozialen Entwicklung Schwedens.

Dabei ist aber zu bemerken, daß die neue Realschule mit ihrer größeren Stundenzahl für die schwedische Sprache, mit sechsjährigem Unterricht im Deutschen und dreijährigem im Englischen, einen rein germanischen Grundtypus erhalten hat. Deutsch und Englisch sind aus praktischen Gründen die Sprachen, die unsere heranwachsende Jugend am nötigsten hat. Der jetzt geöffnete Zutritt zu der vielseitigen und bedeutenden Literatur dieser Sprachen in Verbindung mit einer tieferen Kenntnis der hervorragendsten schwedischen Verfasser wird wohl der unvergleichlich größten Zahl der Schüler den Verlust der lateinischen Grammatisierung einiger Jahre ersetzen können. Die Schüler werden auch sicherlich praktischen Nutzen davon tragen, eine von den fremden Sprachen in der Weise zu lernen, daß sie sie nicht nur lesen und verstehen, sondern auch sich darin zu einem gewissen Grade mündlich ausdrücken können.

Von großer Bedeutung ist es aber auch, daß derselbe germanische Grundtypus zugleich in den anderen skandinavischen Ländern die Unterstufe der Schule beherrscht. Verwandte Bildungsbedürfnisse haben in den norwegischen und den dänischen Schulen eine gleichartige Anordnung der Sprachbildung hervorgerufen. Dies liegt aber nicht nur in der Natur der Sache. Es ist auch von großer praktischer Bedeutung, daß die studierende Jugend bei unseren nächsten Stammverwandten ihre geistige Nahrung aus denselben Bildungsquellen wie die schwedische Jugend schöpft. Dieser Umstand muß auch seinerseits dazu beitragen, das Stammesbewußtsein zu kräftigen und gutes Einverständnis zwischen den nordischen Völkern zu bewirken.

In unseren Nachbarländern hat man, wie bei uns, für zweckmäßig erachtet, die romanischen Sprachen, nicht bloß die lateinische sondern auch die französische, zurückweichen und sich mit einem Platz nur auf dem Gymnasium begnügen zu lassen. Erst wenn eine wissenschaftliche Begründung der Studien gesucht wird, tritt das Studium dieser uns entfernteren Kultursprachen ein. Übrigens muß auch in Betracht gezogen werden, daß die französische Sprache in Schweden eine vorteilhaftere Stellung als in den Nachbarländern ein-

nimmt und zwar sowohl durch den fakultativen Kursus, der schon in der 5. und 6. Klasse der Realschule vorkommt, als auch durch eine größere Stundenzahl auf dem Gymnasium selbst. Da nunmehr die französischen Exerzitien in dem Maturitätsexamen, die so viel unnötiges Grammatizieren verursacht haben, nicht mehr vorkommen, muß auch die Stellung, die das Französische nunmehr auf der Oberstufe als eine vornehme Literatursprache einnimmt (zusammen 12 Wochenstunden während den letzten 3 Jahren), als eine zufriedenstellende angesehen werden und ohne Zweifel sich wohl dazu eignen, die reifere Jugend in formeller und stilistischer Hinsicht zu entwickeln.

Was die lateinische und die griechische Sprache betrifft, haben unsere Lehranstalten schon lange nur eine anspruchslose Vorbildung für fortgesetzte klassische Studien mitteilen können. Und eine derartige Vorbildung wird, den Aussprüchen Fachverständiger gemäß, man auch auf dem jetzigen vierjährigen Gymnasium erwerben können, vor allem wenn einsichtsvolle Lehrer die günstige Gelegenheit, die das reifere Alter der Schüler und die neu eingeführte Wahlfreiheit darbieten, zu einer erfolgreichen, veränderten Lehrmethode des klassischen Unterrichts zu verwenden wissen. Es müssen nämlich diese, vor allem was das Lateinische anlangt, künftighin nur auf Aneignung des Gedankeninhalts der gelesenen Verfasser und nicht, wie es bisher häufig der Fall war, auf einen übertriebenen und langweiligen Formendrill hinzielen, der keinen anderen Zweck hatte, als den Schülern die fast wertlose, mechanische Fähigkeit beizubringen, mit Hilfe eines Wörterbuches und einer Grammatik ein lateinisches Exercitium zusammenflicken zu können.

* * *

Die sechsklassige Realschule, die sich als das Rückgrat des neuen Schulsystems bezeichnen läßt, muß bei uns — wie der gleichgenannte Schultypus in Dänemark und die Mittelschule in Norwegen zur Hebung der Bildung der mittleren und unbemittelten Klassen kräftig beitragen. Mit ihrem, in der Regel zweisprachigen, im Konfirmationsalter vollendeten Bildungskursus und ihrer mit ziemlich umfassenden Berechtigungen verbundenen Abgangsprüfung muß sie aus verschiedenen Gesellschaftsschichten Schüler heranziehen, die eine Bildung zu erwerben wünschen, die über die Volksschule hinausgeht, die aber mehrere Jahre vor dem Maturitätsexamen endigt. Und sie muß auch ihrerseits dazu beitragen, einen sogenannten gesunden Standeswechsel zu befördern. Das neue Schulsystem bringt auch mit sich eine beträchtliche Ersparnis an Zeit und Geld, indem zahlreiche junge Leute, die um irgend einen direkten Nutzen aus ihren Schul-

studien haben zu können, bisher das Abiturium haben machen müssen, nunmehr die Lehranstalt drei Jahre früher verlassen können und zwar nach bestandenem Realschulexamen, das für viele Lebensberufe vollständig genügen wird.

Es unterliegt keinem Zweifel, daß es für viele Berufszweige und Lebensstellungen von großer Bedeutung werden wird, die sich ihnen widmenden jungen Leute ein paar Jahre früher als bisher aufnehmen zu können und vor allem, ehe sie solange auf der Schulbank gesessen haben, daß sie die Fähigkeit verloren haben, sich den Forderungen des praktischen Lebens anzupassen. Bei dem heutzutage kräftig entwickelten Industrie- und Verkehrswesen und dessen umfangreichen Verwaltungsapparate liegt für viele Stellungen, wo es sich darum handelt, die Leitung erst in zweiter Hand auszuüben, vor allem darauf Gewicht, daß reichlicher Vorrat an einer früh entwickelten intelligenten Arbeitskraft vorhanden ist. Einem derartigen Bedürfnis der Zeit scheint die im Konfirmationsalter vollendete Realschulbildung in passender Weise entgegenkommen zu können.

Die neue Organisation ermöglicht einem unbemittelten jungen Mann rascher einen für das Leben wertvollen Erfolg seiner Schulstudien zu erreichen und außerdem, wenn er für Studien beanlagt sein sollte, Gelegenheit zu gewinnen, das auch zu erproben, bevor er sich auf dem Gymnasium mit langwierigen, theoretischen Vorstudien abgibt. Es muß ein wahrer national-ökonomischer Gewinn sein, daß es für die mit praktischen Beanlagungen begabte Jugend unterwegs eine Station gibt, wo sie rechtzeitig aussteigen kann. Damit wird zugleich der Zudrang zu der gelehrten Laufbahn solcher, die dahin nicht gehören, einigermaßen gehemmt. Die Verkürzung der Studienzeit und das frühzeitige Hinrichten der Schüler auf ein festes Ziel sind entschiedene Vorteile für alle, in erster Linie aber für die theoretisch schwächer Begabten.

* * *

Durch die neuen Bestimmungen sind nur die äußeren Bedingungen und die Grundrichtung einer Reform der Lehranstalten gegeben. Den neuen Formen Leben und Geist einzuflößen ist eine schwere Arbeit, die noch erübrigt. In dieser Hinsicht ist der neuen Oberdirektion der höheren Lehranstalten ein weites Arbeitsfeld angewiesen. Und hoffentlich werden auch die schwedischen Lehrer, die ihrem wichtigem Berufe immer mit Eifer und Treue nachgegangen sind, es verstehen, die Sache zum Segen der heranwachsenden Jugend in einer Weise zu befördern, die mit der hochwichtigen, kulturellen Aufgabe der betreffenden Lehranstalten ein zusammenhaltendes Glied

zwischen der Volksschule und den Hochschulen zu sein, im Einklang steht.

Das Hauptgewicht liegt nämlich nicht darauf, daß in den Lehranstalten eine gelehrte Jugend erzogen wird, die mit einer Menge elementaren und unverdauten Wissens vollgepfropft ist, sondern vor allem darauf, daß die Schüler ins Leben hinaustreten, körperlich kräftig und geistig wach, fähig auf den verschiedenen Gebieten, wo sie ihre künftige Wirksamkeit finden, selbständig zu arbeiten.

Nachschrift

Seit der Abfassung dieses Aufsatzes ist eine geraume Zeit verflossen, während welcher die von den schwedischen Staatsgewalten im Jahre 1904 beschlossene Schulreform in mehreren wichtigen Punkten ihre erste Verwirklichung gefunden hat.

So wurde, um den neugeschaffenen Verhältnissen eine feste Form zu verleihen, am 18. Februar 1905 ein neues Schulgesetz vom Könige genehmigt. Vom Anfang des genannten Jahres an ist auch die zufolge des Beschlusses des Reichstages eingerichtete Oberdirektion der schwedischen Gymnasien und Realschulen in Tätigkeit. Derselben liegt zunächst ob, die Reform in zweckmäßiger Weise durchzuführen. Sie hat die Funktionen übernommen, welche betreffs sowohl der öffentlichen Lehranstalten wie der privaten höheren Knaben- und Mädchenschulen früher den Konsistorien und zum Teil auch den Ephoren oblagen, und übt über die gesamten höheren Lehranstalten wie auch über die Ausbildung ihrer Lehrer und Lehrerinnen die Inspektion aus.

Für die Realschule wurde am 2. März 1906 ein neuer Unterrichtsplan vom Könige gutgeheißen. Dieser Plan ist mit dem Ausgange des verflossenen Schuljahres (1906—07) vollständig durchgeführt worden. Auch für die beiden ersten Jahrgänge des Gymnasiums ist ein provisorischer Unterrichtsplan ausgefertigt, der während des Schuljahres 1906—07 für den ersten Jahrgang des Gymnasiums normativ gewesen ist.

Am Schlusse des eben genannten Schuljahres wurde das Realschulexamen zum erstenmal abgelegt. Daran beteiligte sich eine Anzahl von mehr als 1200 Schülern, welche teils an den staatlichen Lehranstalten, teils privatim unterrichtet worden waren. In hauptsächlicher Übereinstimmung mit dem von der oben erwähnten, parlamentarischen Kommission gemachten Vorschlage sind gewisse und zwar eine nicht unbeträchtliche Anzahl Berechtigungen mit dem Realschulexamen offiziell verbunden worden. Es stellt sich also heraus, daß der für

praktische Zwecke beabsichtigte Bildungskursus, den das Realschulexamen repräsentiert, sich gut bewährt hat und gewiß nicht, wie von den Gegnern der Reform behauptet wurde, ohne lebhafte Nachfrage sein wird, sondern vielmehr einem tatsächlichen Bedürfnis der jetzigen Zeit entspricht.

Als eine Folge der Schulreform ist eine größere Lebhaftigkeit auf dem pädagogischen Gebiete zu konstatieren. Dieselbe hat in der Tagespresse eine sehr eifrige Diskussion hervorgerufen, die sich vor allem mit dem neuen Lehrplan für den Religionsunterricht, der ganz neue Bahnen verfolgt, beschäftigt hat. In der letzten Zeit ist aber das Bestimmungsrecht über die Lehrbücher für diesen Unterricht, die die Ephoren durch eine bei dem Könige eingereichte Petition wieder gewinnen wollten, durch ein königliches Entscheiden vom 6. Juli 1907 im großen und ganzen in den Händen der Oberdirektion verblieben und dadurch hat auch der Streit einen, wenigstens relativen Abschluß gefunden. Überhaupt hat die Reform, wie zu erwarten war, eine Fülle von neuen Lehrbüchern ins Leben gerufen, mit deren Prüfung man sich gegenwärtig und zwar zunächst durch praktischen Gebrauch beschäftigt.

Selbstverständlich ist es noch zu früh über die Wirkungen einer so tief eingreifenden Reform wie die, die innerhalb der höheren Bildungsanstalten Schwedens seit drittehalb Jahren vorsichgeht, mit einiger Sicherheit zu urteilen, besonders da wir wohl wissen, daß am Baume der Pädagogik die Früchte erst langsam reif werden. Als entschieden günstige Veränderungen werden jedoch schon sehr allgemein folgende bezeichnet: die verkürzten Unterrichtsstunden (von 50 zu 45 Minuten), die vereinfachte Rechtschreibung, wodurch auf der untersten Stufe eine beträchtliche Zeitersparnis gewonnen wird, und die fakultativen Laborationsübungen in den mittleren Realschulklassen, an denen die Schüler mit großer Vorliebe sich beteiligt haben und durch welche der naturwissenschaftliche Unterricht auf empirischem Grunde aufgebaut wird, ein Umstand, der unzweifelhaft für die in der Realschule erworbene Bildung von großer Bedeutung werden wird.

Da die Schule im allgemeinen das ist, was ihre Lehrer leisten können, ist es gewiß auch für die höheren öffentlichen Lehranstalten ein beträchtlicher Vorteil, daß der letzte Reichstag eine bedeutende Anzahl neuer Lehrerstellen wie auch eine Vermehrung der Stipendiengelder für Ausbildung der Lehrer durch Reisen ins Ausland bewilligt hat.

In mehreren Beziehungen ist wohl auf diesem Gebiete noch viel zu wünschen übrig. Aber das Werk der im Jahre 1904 begründeten

Reform des höheren Bildungswesens Schwedens ist jedenfalls kräftig angegriffen worden und wird allem Anscheine nach allmählich mit festem Schritte im Geiste der für sie vom Anfang an aufgestellten pädagogischen und praktischen Zwecke durchgeführt werden.

Die Erziehung der Gebildeten zur Religion

Ein Vortrag

Von

Dr. **Thrändorf**-Auerbach i. Sa.

(Schluß)

Mit solchen Persönlichkeiten, in denen Gottes Schöpfergeist sich offenbart, müssen die Schüler in Berührung gebracht werden, dann kann Gottes Gnadenwirken an ihnen kräftig und wirksam werden. Die offizielle Methodik setzt an die Stelle dieser Offenbarungspersönlichkeiten den Lehrer und das Lehrgesetz. Der Lehrer trägt den Schülern sein durch das Lehrgesetz normiertes Glaubensbekenntnis vor, der Lehrer stellt die Gestalten der Geschichte so dar, wie sie ihm nach vorgeschriebenen oder wenigstens erlaubten Lehrbüchern erscheinen, der Lehrer steht gleichsam als Weltenrichter über dem Leben der Vergangenheit, mißt es an den offiziellen Bekenntnisschriften und erteilt den Schülern Weisungen darüber, was sie zu bewundern und was sie zu verabscheuen haben. Diese hervorragende Rolle, die im offiziellen Unterrichte der Lehrerpersönlichkeit eingeräumt wird, mag für manche Lehrer etwas Bestechendes haben; aber in der Schule ist doch nicht der Geschmack der Lehrer das Ausschlaggebende, sondern das geistige Wohl des Schülers. Darum muß man sich fragen: Was geht denn bei all dem Dozieren, Diktieren und Referieren in der Schülerseele, besonders in der Seele des Schülers einer Oberklasse vor sich? Nehmen wir den günstigsten Fall an: Der Lehrer soll bei den Schülern geachtet und beliebt sein, seine geistige Überlegenheit von ihnen anerkannt werden. In diesem Falle werden die Schüler das, was der Lehrer ihnen bietet, zunächst gläubig hinnehmen; aber es kommt doch sicher die Zeit, wo es mit diesem einfachen Hinnehmen aus ist. Schon den Schüler der Oberklassen darf man sich durchaus nicht gar so hingebend und autoritätsgläubig vorstellen; aber vollends bei dem der Schule entwachsenen Jüngling kann im allgemeinen von Autoritätsglauben kaum mehr die Rede sein. Was wird nun in dieser Periode mit dem Lehrgebäude, das der Lehrer pflichtschuldig als Glaubens- und Sittenlehre aufgebaut hat? Ich glaube, es verschwindet im allgemeinen

ganz spurlos. Das ist auch ganz natürlich und im Grunde genommen gar nicht zu beklagen; denn wirklich aneignen konnte sich der Schüler dieses Erzeugnis eines ganz fremden Geisteslebens doch nicht. Gerade dann, wenn diese Glaubenslehre so recht eigentlich ein persönliches, innerlich wahres Bekenntnis des Lehrers darstellt, gerade dann wird sie für den Schüler, dessen Geistesleben auf einer total andern Entwicklungsstufe steht, und der eine ganz andere Entwicklung hinter sich hat, nicht faßbar und nicht assimilierbar sein. Bietet aber vollends die Glaubens- und Sittenlehre — und das scheint der häufigere Fall — nichts weiter als etwas verdünnte, aufgewärmte alte Dogmatik, so wird die Ablehnung von seiten der Schüler nur um so entschiedener sein. Aus dem allen scheint mir hervorzugehen, daß aus dem Religionsunterrichte unserer Oberklassen vor allem die systematische Glaubens- und Sittenlehre beseitigt werden muß, wenn man nicht fortgesetzt leeres Stroh dreschen will. Auch wird der Lehrer gut tun, wenn er über den Eindruck, den seine Persönlichkeit auf den Schüler macht, recht bescheiden denkt. Das viele Reden von der Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit scheint mir in den meisten Fällen mehr Ausfluß der Eitelkeit als des Pflichtgefühls zu sein.

Was soll nun an die Stelle der Glaubens- und Sittenlehre und der Lehrerpersönlichkeit treten? — Kurz gesagt: Die Offenbarung Gottes in der Geschichte. — Und welches Ziel soll man mit diesem Unterrichtsstoffe zu erreichen suchen? — Natürlich ein in der Schule erreichbares Ziel. Zu charaktervollen christlichen Persönlichkeiten, wie es der preußische Lehrplan vorschreibt, können wir die Schüler nicht machen, denn das ist einfach unmöglich, das kann nur Gott; aber eins können wir, wir können im Schüler Interesse wecken für die großen Offenbarungspersönlichkeiten und für das Wesen, Werden und Wachsen des Gottesreiches in der Menschheit. Das ist das Höchste, was wir für die sittlich-religiöse Erziehung der Schüler tun können. Und da es das Höchste ist, so müssen wir alles daran setzen, daß wir dieses Ziel erreichen.

Manchem könnte vielleicht Weckung des Interesses als ein zu bescheidenes Ziel erscheinen, aber wer so denkt, dem muß entgegnet werden, daß es immer besser ist, bescheidene Ziele wirklich zu erreichen, als mit großen Zielen zu prunken und nichts zu erreichen. Nun ist aber Weckung des Interesses gar kein so geringwertiges Ziel. Interesse haben, das heißt doch in einer Sache leben, von ihr so ergriffen sein, daß man den Wunsch hat, sich immer weiter und immer eingehender mit ihr zu beschäftigen. In wem also Interesse für die großen Offenbarungspersönlichkeiten und für das Reich

Gottes erwacht ist, der hat schon etwas von der werbenden, gewinnenden Kraft der Offenbarung Gottes erfahren, und damit ist der Kern zum Glauben in seine Seele gelegt. Denn wenn der Schüler nur einmal angefangen hat, sich aus eigenem innern Antrieb mit den Offenbarungspersönlichkeiten zu beschäftigen, so darf man sich der getrosten Hoffnung hingeben, daß diese Heroen der Religion, wie Schleiermacher sie nennt, die Schülerseele dauernd an sich und damit an das Gottesreich fesseln werden.

Wie notwendig ein solches Interesse besonders für die Kreise unserer Gebildeten ist, brauche ich wohl nicht weiter auszuführen. Ist es doch eine ganz allgemeine Klage, daß unsre Gebildeten sich um Religion und Kirche so wenig kümmern. Verwunderlich ist das freilich nicht, wenn man bedenkt, um was alles sich ein Geschäftsmann, ein höherer Beamter oder eine Dame aus den oberen Gesellschaftsklassen kümmern muß. Wir Theologen, die wir vermöge unsers Berufes ganz in der religiösen Gedankenwelt leben, vermögen uns nur schwer einen Begriff zu machen von der Stimmung und dem ganzen Seelenleben der Leute, die alle Kräfte des Geistes auf den Kampf ums Dasein konzentrieren müssen. Daher werden wir auch leicht ungerecht, wenn Laien für kirchliche und religiöse Fragen nicht das Interesse zeigen, das wir in Anbetracht der Wichtigkeit dieser Fragen erwarten zu dürfen glauben. Viel richtiger wäre es, wenn wir uns fragten, ob von unserer Seite alles in der rechten Weise geschehen sei, um dem religiösen Gedankenkreise gegenüber den auf die Seele einstürmenden Eindrücken des praktischen Lebens die nötige Widerstandskraft zu sichern. Daß der herkömmliche Religionsunterricht das nicht vermocht hat, ist eine nicht abzuleugnende Tatsache, und das Buch von Bonus über den Kulturwert der deutschen Schule ist besonders für uns Religionslehrer eine ernste Bußpredigt.

Wenn also der Religionsunterricht sich ernstlich vornimmt, lebendiges Interesse für religiöse Persönlichkeiten in der Schülerseele zu wecken, und wenn er sich bemüht, die für diesen Zweck geeigneten Mittel aufzusuchen und gewissenhaft anzuwenden, so ist damit schon viel erreicht, mag immerhin der Erfolg zunächst noch ein mangelhafter sein.

Es gilt also nun die Frage zu beantworten: Welche Mittel sind anzuwenden, um für religiöse Persönlichkeiten und religiöses Leben Interesse zu erwecken?

Die für das spätere religiöse Leben unserer Gebildeten wichtigsten Jahre scheinen mir die zu sein, die auf die Konfirmation folgen;

denn in dieser Zeit fangen die Schüler an, selbständiger zu werden und sich über religiöse Dinge eigene Gedanken zu machen. Auf diesen Vorgang gilt es also einen bestimmenden Einfluß zu gewinnen. Wir sahen bereits, daß dieser Einfluß nur durch das Interesse zu gewinnen ist. Es fragt sich also, für welche Objekte muß dieses Interesse in den Oberklassen gewonnen werden.

Die Schüler unserer höheren Schulen sollen — das ist der Wunsch christlicher Gemeinden — später am religiösen Leben der führenden Gesellschaftsklassen lebendigen Anteil nehmen. Um das zu können, müssen sie Verständnis für dieses Leben haben, und dieses Verständnis muß zugleich den Trieb wecken, an diesem Leben sich zu beteiligen.

Modernes Leben kann nur aus seiner Geschichte verstanden werden. Darum ist der naturgemäße Unterrichtsstoff für die Oberklassen höherer Schulen die Geschichte des religiösen und kirchlichen Lebens der letzten Jahrhunderte. Ich sage absichtlich nicht Kirchengeschichte; denn das könnte den Schein erwecken, als hielte ich die Geschichte des offiziellen, staatlich geleiteten Kirchentums für einen wertvollen Unterrichtsstoff. Ich bin vielmehr der Meinung, daß dieser Kirchengeschichte gegenüber der Dichter August Sturm recht hat, wenn er sagt:

»Kirchengeschichte! bewahrt mich dafür!
Da weich' ich gleich von eurer Tür.
Willst du wissen, wie häßlich seit Jahren
Die Menschen mit unserm Heiland verfahren,
Lügen und feilschen und quälen und morden,
Zanken und streiten in Sekten und Orden,
Lauter versteckte Ketzergerichte:
Da lies und studiere die Kirchengeschichte!«

Das mag in Bezug auf die Kirchengeschichte, wie sie an der Hand der üblichen Leitfäden gegeben wird, ganz zutreffend gesagt sein. Für die Geschichte des religiösen Lebens gilt es nicht. »Die Anhänger des toten Buchstabens — sagt Schleiermacher — haben die Welt mit Geschrei und Getümmel erfüllt, die wahren Beschauer des Ewigen waren immer ruhige Seelen, die jedem, der das große Wort nur verstand, seine eigene Art gern vergönnten! Von diesen wahrhaft religiösen Seelen soll in der Schulkirchengeschichte die Rede sein, nicht von den Streittheologen und Ketzerrichtern. Die Beschäftigung mit den typischen Vertretern der Hauptentwicklungsstufen unsers religiösen und kirchlichen Lebens soll den Zögling langsam in das Geistesleben der Gegenwart hineinwachsen lassen.

Das Christentum ist ja keine ewig unveränderliche Größe, sondern

es ist etwas Lebendiges. Jesus hat sich nicht einsargen lassen in die Formeln und Lehrvorschriften der Konzilien, er schreitet als Auferstandener und Lebender durch die Geschichte, und nur wer ihn in den verschiedenen Formen, in denen er sich in der Geschichte offenbart hat, kennt, nur der kennt ihn ganz. Auch der Neuzeit ist Jesus in besonderer Gestalt erschienen, und wir sehen ihn wirksam bei der Lösung der wichtigsten und schwierigsten Gegenwartsfragen; aber um diesen Gegenwartschristus ganz zu verstehen, muß man eben die verschiedenen Offenbarungsstufen kennen, die dem Christentum der Gegenwart vorausgegangen sind und seinen Charakter bedingt haben.

Das Christentum des 20. Jahrhunderts, das uns in so vielen und verschiedenen Erscheinungsformen entgegentritt, verdankt seinen Charakter vor allem dem Mittelalter, der Reformationszeit, dem Pietismus, der Aufklärung und der Romantik. Jede dieser großen Hauptentwicklungsstufen hat das Christentum in ihrer Weise aufgefaßt und damit an ihrem Teile auf das Schlußergebnis, vor dem wir heute stehen, eingewirkt. Den Griechen war das Christentum eine heilige Metaphysik, sie schenkten uns das Dogma; den Römern war's ein Weltreich, das führte zur katholischen Kirche; den Reformatoren war's Gewissenssache, durch sie ist das Evangelium zur innerlich erneuernden Macht geworden. Pietismus und Aufklärung haben diese lebenschaffenden Kräfte praktisch wirksam zu machen gesucht und so die Fesseln des Dogmas gelockert, und die Romantik endlich hat den Sinn für die Vergangenheit und die Gefühlsseite der Religion erschlossen und dem Individuum sein Recht in der Gesamtkirche gesichert. Alle diese einstmals die Gesamtkirche beherrschenden Strömungen wirken noch in der Gegenwart fort; aber sie haben durch das Zusammentreffen mit neuauftretenden Formen des geistigen Lebens mannigfache Wandlungen erfahren. Selbst die katholische Kirche ist heute eine wesentlich andere als in den Tagen Luthers.

Aus dem allen ergibt sich der Schluß: Sollen unsre Zöglinge dereinst am kirchlichen Leben der Gegenwart mit dem für einen Gebildeten nötigen Verständnis teilnehmen, so müssen sie die früheren Entwicklungsstufen so weit als möglich nacherlebt haben. Ein solches Nacherleben ist aber nur möglich, wenn es gelingt, den Zögling in einen möglichst direkten Umgang mit den führenden Persönlichkeiten der Vergangenheit zu bringen. Die dozierende Kirchengeschichte mit ihren Vorträgen durch den Lehrer und Wiederholungen durch die Schüler, kann einen solchen Umgang nicht herstellen, denn bei ihrem Verfahren drängt sich immer die Lehrerpersönlichkeit zwischen den

Schüler und die Vergangenheit. Der Schüler vernimmt nicht die Stimme des schöpferischen Geistes einer großen Zeit, er fühlt nicht den Hauch des Lebens, der von den Offenbarungspersönlichkeiten ausgeht, sondern er lernt nur die subjektiven Ansichten seines Lehrers über die Vergangenheit kennen, und die werden ihn in sehr vielen Fällen ganz kalt lassen. In der Literaturkunde hat man dieses verkehrte Verfahren längst aufgegeben. Wenn man für Goethe gewinnen will, läßt man Goethe lesen. So müssen wir's im Religionsunterrichte unsrer Oberklassen auch machen. Es ist einfach eine Schande, daß unsre Gebildeten von unserm Luther nichts weiter kennen als den Katechismus, mit dem man sie, wie Bonus sagt, so lange gequält hat, bis er von Schulekel trieft. Woher soll da Verständnis für das Wesen der Kirche der Reformation, woher Begeisterung für den Reformator kommen, wenn man ihn selbst im Grunde genommen gar nicht kennt?

Wie mit Luther, so ist es auch mit Spener. Unsre Gebildeten würden der jetzt so weit verbreiteten Gemeinschaftsbewegung nicht so verständnislos und hilflos gegenüber stehen, wenn sie seinerzeit in den Oberklassen ihrer Bildungsanstalten mit Spener gründlicher bekannt gemacht worden wären. Von ganz besonderer Wichtigkeit für die Gegenwart scheint mir das Studium der theologischen Schriften Lessings zu sein.[1] Es wird jetzt viel darüber geklagt, daß die religionsgeschichtlichen Volksbücher und besonders Frenssens Hilligenlei so viel Verwirrung in den Köpfen unserer Gebildeten anrichten. Ich glaube, die Klagen sind zum guten Teile berechtigt; aber die Schuld liegt nicht an den Volksbüchern und nicht an Hilligenlei, sondern an den Schulen, die statt die Zöglinge in die ein Jahrhundert alte Arbeit der historischen Theologie einzuführen und dadurch sie für solche Erscheinungen vorzubereiten, sie mit toter Glaubens- und Sittenlehre traktieren.

Hier kann mir nun eingeworfen werden: Es gibt doch viele Lehrer, die ihre Schüler mit den Resultaten ja sogar mit den Forschungsweisen der modernen Theologie bekannt machen. Das ist ganz richtig, aber es genügt nicht. Für die Bildung des Schülers handelt es sich gar nicht um dogmatische Mitteilung der Forschungsresultate

[1] Treitschke (»Deutsche Bücherei« H. 30, S. 14 u. 15): »Lessing, der den theologischen Beruf so entschieden von sich gewiesen, er sollte der Theologie seit Luther die erste nachhaltige Umbildung bringen. Die Freiheit, die wir Luther danken, die Begründung des Glaubens auf die heilige Schrift, war selbst eine neue Knechtschaft geworden. Lessing aber erkannte in den Schriften des neuen Bundes den Beleg, nicht die Quelle des christlichen Glaubens und leitete also auf den Weg, den die wissenschaftliche Evangelienkritik der neuen Zeit weiter verfolgt hat.«

und um mehr oder weniger unvollkommene Einführung in die Forschungsmethode (die oft ziemlich langweilig sein dürfte), sondern um eine ganz objektive Darstellung des geschichtlichen Prozesses, der mit Notwendigkeit das alte Inspirationsdogma zersetzen und so die Gläubigen zwingen mußte, sich nach andern Stützen für den Glauben umzusehen. Diesen geschichtlichen Prozeß kann aber der Schüler in klassischer Form an Lessings Streitschriften über die Wolfenbüttler Fragmente studieren. Erst durch den Fragmentenstreit wird übrigens auch der Nathan recht klar. Ja man kann getrost behaupten, daß selbst Schiller und Goethe in ihrem religiösen Denken erst recht verstanden werden, wenn die Hauptgedanken aus Lessings theologischen Streitschriften gründlich verstanden sind. Ich betone aber nochmals: Lessing wird ebenso wie Luther und Spener nicht verstanden, wenn man ihn nicht selbst liest.

Von ganz besonderer Wichtigkeit scheint mir die Einführung der Schüler in das Verständnis der sozialen Frage zu sein. Abt UHLHORN, der Geschichtsschreiber der christlichen Liebestätigkeit, fängt sein Schriftchen »Über die Stellung der evangelisch-lutherischen Kirche zur sozialen Frage« an mit den Worten: »An der sozialen Frage werden sich auch die Geschicke der Kirchen entscheiden; diejenige Kirche wird den Sieg behalten, welche zur Lösung der sozialen Frage am meisten beiträgt.« Wenn das wahr ist — und ich zweifle nicht, daß es wahr ist — dann erwächst den höheren Schulen die Pflicht, Interesse für die soziale Frage bei ihren Schülern zu wecken. Interesse setzt aber Wissen voraus, denn: Was ich nicht weiß, macht mich nicht heiß.

Selbstverständlich kann nicht die Rede davon sein, daß der Lehrer den Schülern seine Ansichten über die soziale Frage und deren Lösung in Form von Vorträgen aufnötigt. In allen Gegenwartsfragen ist der Lehrer mehr oder weniger Partei, und sein Unterricht könnte infolgedessen leicht den Charakter des Aufzwingens von Parteimeinungen bekommen. Darum muß die Schule auch auf diesem Gebiete nur Geschichte vorführen. Dadurch wird das Verständnis der Gegenwart vorbereitet und Interesse geweckt. Für uns Deutsche wird sich eine solche geschichtliche Einführung in die sittlich-religiöse Seite der sozialen Frage am besten anschließen an die Geschichte der Gustav Wernerschen Anstalten in Württemberg. Bei WERNER kann man aber nicht stehen bleiben. Sein Versuch, die soziale Frage zu lösen, ist zu sehr individuell bedingt durch seine eigenartige Persönlichkeit und trägt außerdem einen patriarchalischen Charakter. Daher muß das Bild, das der Schüler von sozialen Ver-

hältnissen und Aufgaben bekommen soll, ergänzt werden durch die Geschichte des christlichen Sozialismus in England. Diese Bewegung liegt geschichtlich weit genug zurück, um ein objektives Urteil zu ermöglichen, und führt doch zugleich bis zu den Anfängen der Gewerkschaftsbewegung, die mit ihren Kämpfen der Gegenwart ihr Gepräge gibt. Auf diese Weise kann der Schüler durch die Geschichte für das Verständnis der Gegenwart vorbereitet und zur lebendigen Anteilnahme an ihren Aufgaben erzogen werden.[1])

In Bezug auf die methodische Behandlung der Quellen stehen sich zwei Ansichten gegenüber. Nach der einen sollen die Quellen nur ein Ornament am Kirchengeschichtsunterricht sein, während die Hauptsache der Vortrag der Tatsachen durch den Lehrer ist. Die Quellen werden dann zur Privatlektüre aufgegeben und im Unterrichte nur beiläufig mit benutzt zur weiteren Ausmalung.

Nach der andern Auffassung ist die Sache umgekehrt: Die Quellen sind die Hauptsache, denn in ihnen stellt sich der für die Bildung der Schüler wichtige geistige Entwicklungsprozeß dar; darum müssen die Quellen unter Leitung des Lehrers sorgfältig studiert und die Gedanken, die sie bringen, nach allen Seiten gründlich erwogen werden. Dagegen können die Schüler den äußerlichen Geschichtsverlauf sehr wohl ohne Hilfe des Lehrers aus dem Leitfaden oder der Tabelle entnehmen. Von diesem äußern Verlauf der Kirchengeschichte die Schüler viel auswendig lernen zu lassen, halte ich für ganz verfehlt; denn der Bildungswert dieses Wissens ist minimal, solche fürs Examen eingepaukte Notizen sind nach einigen Wochen schon spurlos verschwunden. Es genügt vollkommen, wenn die Schüler einige wenige besonders wichtige Wendepunkte mit der Jahreszahl auswendig lernen.

In die Quellen dagegen muß der Schüler sich einleben; denn nur wenn er die Vergangenheit durchlebt hat, kann er Verständnis und Interesse für die Gegenwart gewinnen. Aber hier liegt nun eine große Gefahr vor, der der literaturkundliche Unterricht mitunter zum Opfer gefallen zu sein scheint.[2]) Der Lehrer kann nämlich in Bezug auf die Hilfe, die er dem Schüler beim Quellenstudium leistet, des Guten zu viel tun und den in den Quellen sich bietenden Stoff mit einer solchen Fülle von gelehrten exegetischen Bemerkungen be-

---

[1]) Vergl. dazu »Beiträge zur Methodik des Religionsunterrichtes an höheren Schulen«. I. Heft »Die soziale Frage in Prima« von E. Thrändorf (Dresden 1905). — W. Rein, Grundriß der Ethik. 2. Aufl. S. 216—244.

[2]) Dazu Schlaikjer über Erklärungen im künstlerischen Unterricht. Hilfe 1906. No. 11, S. 10.

lasten, daß dem Schüler davon ganz eklig zu Mute wird. Es geht dann dem Quellenstoff wie dem Kunstwerke, das man dem Beschauer Zug für Zug so gründlich zergliedert und erklärt, daß es zum eigentlichen Kunstgenuß gar nicht kommen kann. Eine solche Behandlung hat selbstverständlich ihren Zweck vollkommen verfehlt.

Aber ebenso falsch ist es, wenn man in das andere Extrem verfällt und dem Schüler gar keine Anleitung und Hilfe beim Quellenstudium bieten will. Dann kann es vorkommen, daß der Schüler das wahrhaft Bedeutungsvolle an den Quellenstücken gar nicht herausfindet. — Mit Anpredigen und Andozieren ist gar nichts zu machen. Soll es zu einer lebendigen Aneignung durch den Schüler kommen, so muß man sich hüten, ihn in einen rein passiven Zustand zu versetzen. Vielmehr muß man alle Mittel anwenden, um die Selbsttätigkeit in ihm zu wecken. Ich mache es daher in meinem Unterrichte immer so, daß ich zu jedem größeren Quellenabschnitte bestimmte Hauptfragen aufstelle, durch die der Schüler genötigt wird, den Stoff in der rechten Weise zu durchdenken. An diese Fragen schließt sich dann, wenn in der Klasse das rechte Leben herrscht, von selbst eine Diskussion an, durch die Unverstandenes klar gemacht und Übersehenes ins rechte Licht gerückt wird. Zu abschließenden Resultaten braucht man im Unterricht nicht zu kommen, das muß man dem späteren Leben überlassen. Das Ergebnis wird bei jedem Schüler ein individuellbedingtes sein. Am vollkommensten hat der Unterricht seinen Zweck erreicht, wenn die Schüler auch außer den Unterrichtsstunden im Wechselgespräch oder still für sich die angeschlagenen Gedanken weiter verfolgen.[1])

Pädagogischer Pessimismus

Von

Dr. **Hans Schmidkunz**, Berlin-Halensee

(Fortsetzung)

Soweit der Vortrag von Benrubi. Aus dem mannigfaltigen Inhalte der daran angeschlossenen Diskussion dürfte sich die Hervorhebung folgender Gedanken lohnen.

Ein in weiten Kreisen bekannter Vertreter der medizinischen Fakultät sprach sich folgendermaßen aus. Nach dem Vortragenden würden wir eigentlich nicht nur einen pädagogischen Pessimismus, sondern bereits auch einen pädagogischen Nihilismus haben. Was

[1]) Vergl. »Männer der Wissenschaft I. H. Herbart von O. Flügel« S. 6.

bleibt dann noch zu tun übrig?! Wie sollen die jungen Leute eine Allgemeinbildung prästieren, wenn für diese nicht gesorgt wird!

Der für heute behauptete Zwiespalt zwischen bloßer Zivilisation und echter Kultur bestand schon immer. Hierher gehören z. B. die Kämpfe der naturwissenschaftlichen und medizinischen Sekten zur Zeit des Galenus. Heutzutage steht die Ethik keineswegs so zurück, wie es nach dem Vortragenden erscheint; gerade die Opposition gegen sie zeigt dies.

Der Vortragende hat zu viel bewiesen, beispielsweise was das Nachschreiben betrifft. Es besteht ein Zusammenhang zwischen Schreiben und Sprechen. Die Vorlesung soll kein bloßer Ohrenschmaus sein. Und nicht jedes Gedächtnis ist darauf geschult, von sich aus allein das Gehörte festzuhalten. Was das Schwänzen betrifft, so vertragen die medizinischen Kollegien in der Hauptsache überhaupt kein Schwänzen.

Mit der Philosophie kann man im Gymnasium immerhin beginnen; aber dort besteht noch wenig Bedarf nach ihr. Ein solches Streben beginnt erst später. Das beste philosophische Studium ist die Vertiefung des Fachstudiums; und bei manchem großen Philologen ist gerade dazu gute Gelegenheit.

Das Strebertum usw. bedeutet allerdings einen schweren Nachteil unserer Kultur. Allein wir sollen hier eher untersuchen, als verdammen. Jenes Streben kann doch sogar zu etwas Tüchtigem führen.

Für das Nachschreiben, fuhr diese Diskussionsstimme fort, bin ich aufs entschiedenste. Besonders bei Juristen wird es nötig, und zwar wegen des einzigartigen und logischen Baues der Jurisprudenz. Ich weiß ganz wohl, welchen Vorteil es mir geboten hat, daß ich seinerzeit bei dem Physiologen Dubois Reymond, der allerdings die rhetorische Form nicht vernachlässigte, nachgeschrieben habe. Und zwar tat ich dies nicht stenographisch, sondern in Kurrentschrift, mit nachheriger Ausfeilung des Nachgeschriebenen. Auf diese Weise behielt ich es im Gedächtnis. Sprechen und Schreiben sind Korrelate; dieses Verhältnis ist gehirnphysiologisch begründet. Eher läßt sich das Nachschreiben bei der Philosophie entbehren.

Meinem Gefühle nach, fuhr diese Stimme fort, muß man dagegen sein, daß immer mehr Spezialtäten in die Universität hineingebracht werden. Auch die Pädagogik ist eine solche. Statt derartiger Dinge brauchen wir vielmehr die Grundwissenschaften. Es muß nicht alles dem Studenten auf dem Präsentierbrette gebracht werden. Was den Lehrer betrifft, so soll dieser von Haus aus ein Künstler sein; und dazu hilft ihm das Seminar kaum. Tüchtige wissenschaftliche

Forscher schrecken oft die Studenten ab. In meiner Studentenzeit hatten wir an der Universität nur zwei Professoren der Physik: HELMHOLTZ und DOVE. Jener schreckte uns ab, und wir gingen lieber zu DOVE.

Die Errichtung eines eigenen Lehrstuhles für Pädagogik würde eine Entwürdigung der Universität bedeuten. Auch ohne solche Hilfsmittel bekommen die Gymnasiasten schon von selbst das ihnen Nötige. — Was endlich noch einmal das Nachschreiben betrifft, so rate ich allerdings bei manchen meiner Kollegien, und zwar bei den mehr subjektiven, selber vom Nachschreiben ab. Sonst aber ist dieses notwendig. —

Eine andere Diskussionsstimme, die eines angesehenen Vertreters der evangelisch-theologischen Fakultät, knüpfte ihre Äußerungen an einige Thesen an, welche der Verfasser dieser Zeilen zu dem Thema »Die Notwendigkeit pädagogischer Lehrstühle« aufgestellt hatte. (Diese »Leitsätze« sind erschienen im »Pädagogischen Archiv«, XXXXVII/6, und in den »Pädagogischen Monatsheften«, XI/6. Der Vortrag, auf den sich diese Leitsätze beziehen, ist abgedruckt in der »Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen«, XVII/4 und XVIII/1.)

Die Äußerungen des Vorredners über Lehrstühle für Pädagogik und über pädagogische Spezialseminare werden, fuhr diese Diskussionsstimme fort, durch ihn selbst widerlegt. Es fragt sich, woher es denn komme, daß solche bedeutende Männer der Wissenschaft, wie HELMHOLTZ in Berlin und ABBE in Jena, sobald sie Dozenten sind, für die Vielen unfruchtbar werden? Der Grund liegt darin, daß ihnen dasjenige fehlte, was eben wir mit unseren hochschulpädagogischen Bestrebungen verlangen. Sonst würden jene Männer als Studenten bereits begriffen haben, daß zum Wirken noch gar manches gehört, und daß dies nicht einmal schwer zu erfassen ist. Manche Fehler in dieser Beziehung gehen auf eine unrichtige Taxierung des studentischen Materiales zurück. Jene großen Männer arbeiten einfach wissenschaftlich darauf los, ohne Rücksicht auf die Jünger.

Gerade diese Erfahrungen sprechen laut für die Notwendigkeit einer Hochschulpädagogik. Mir hat in meiner Dozentenlaufbahn niemand gesagt, was ich zum Dozieren brauchte; man betrachtete dies eben als unsagbar. Mag dies als richtig angenommen werden, so sind doch die armen Opfer der Schwächen eines jungen Dozenten tief zu bedauern. Erst nach einiger Zeit erfuhr ich durch einen Studenten manches Kritische über mein Lehren. Darunter befand sich besonders die Meinung, es sei besser, in der Vorlesung je einen Gedanken gründlich zu geben, statt möglichst viele Gedanken vorzubringen.

Eine große Rolle spielt in Vorlesungen das Diktieren von Hauptsätzen, als Zusammenfassung des freien Vortrages. Die einen Dozenten geben dieses Diktat vor ihrem freien Vortrage, die anderen nach ihm. In dieser, der besseren, Weise machte es z. B. der Psychologe und Logiker LEOPOLD GEORGE, in jener Weise der Kirchenhistoriker CARL SEMISCH. Leider müssen jedoch alle solchen Erfahrungen erst mühsam zusammengesucht werden. Und gerade die Abkürzung derartiger Wege, die zum Rechten führen sollen, ist das Allernotwendigste. Dann kann sich jemand die Spezialitäten schon noch eher selbst schaffen; soweit gebe ich auch dem Vorredner recht. —

Wiederum führte die ersterwähnte Stimme folgendes aus. Der Vortragende verlangt Führer für die Jugend. Dadurch aber würden wir für jeden Studenten einen eigenen Lehrer brauchen. Wir setzen vielmehr die Selbständigkeit der Studenten voraus. So schlimm, wie hier behauptet wird, ist unser studentisches Material doch nicht. Diejenigen Studenten, welche verbummeln, waren bereits als minderwertig an die Universität gekommen. Eine Unselbständigkeit im Gegensatze zu den akademischen Freiheiten herrscht z. B. an den militärärztlichen Bildungsanstalten; allerdings bekommt an ihnen der Stabsarzt eine sehr gute Schulung. Indessen gedeihen anderswo andere Studenten ebenfalls sehr gut.

Wir sollen es keineswegs dazu bringen, daß die kleinen Geister herrschen. Es wird wohl immer dabei bleiben, daß die großen Geister der Wissenschaft gerade weniger gut lehren. Was gab es da nicht schon bei großen Gelehrten für Mängel!

Der Hauptmangel unserer Universitäten ist, daß durchaus alles bis auf den Grund vorgetragen werden soll. Der erwähnte DOVE verstand es, den Stoff angenehm zu machen, wenn auch, rein wissenschaftlich genommen, manches nicht ganz klappte. Allein wir alle erfahren, wie schwer es ist, vor den Studenten auf wissenschaftliche Probleme näher einzugehen. Das Hauptziel der Studenten ist doch immer, auf das Examen hin zu studieren.

Für die hier also in Betracht kommende pädagogische Kunst sind keine Regeln zu geben. Was sich darin sagen läßt, ist schon in der Philosophie enthalten, und diese ist eben bereits Pädagogik. Ich spreche darüber nicht ganz als Laie, da ich bereits als Gymnasiast Unterricht erteilt habe. —

(Schluß folgt.)



1. Ein hervorragender Vertreter der Herbartschen Philosophie in Frankreich

Dr. Marzellus Mauxion,
Professor der Philosophie an der Universität Poitiers
(1855—1907)

Sein Leben und seine Werke

Von Prof. Dr. **H. Schoen** in Paris

Zahlreich sind die Verluste, die Frankreich seit einigen Jahren auf dem Gebiet der Philosophie erlitten hat. Ludovic Carrau, E. Caro, Karl Waddington, Francisque Bouiller, Ollé-Laprune, Paul Janet und andere sind verschwunden. Die meisten Vertreter des älteren Spiritualismus sind durch jüngere Lehrer ersetzt worden.

Im Februar 1907 ist auch der hervorragendste Vertreter der Herbartschen Philosophie und Pädagogik in Frankreich, Marzellus Mauxion, im vollen Mannesalter hinweggerafft worden.[1] Es wird sich lohnen, ihm

[1]) Andere Vertreter der Herbartschen Philosophie und Pädagogik in Frankreich sind: Prof. Durkheim (Sorbonne) und Prof. Chabot (Lyon), die beide Herbarts Philosophie und Pädagogik vor ihren Schülern und Zuhörern mit großem Erfolg vorgetragen haben; L. Gockler, La Pédagogie de Herbart. gr. 8°. XII. 404 S. Paris, Hachette, 1905. Gabriel Compayré, Herbart et l'Éducation par l'instruction in der neuen, volkstümlichen Sammlung: »Bibliothèque des grands Éducateurs.« Paris 1903. Roehrich, Théorie et l'Éducation d'après Herbart; Dereux (Revue pédagogique, 1890—1891); A. Pinloche, Principales oeuvres pédagogiques traduites et fondues en un seul volume. Lille 1894. Dazu in der französischen Schweiz: Daguet, Professor an der Academie zu Neuenburg, Quayzin, Ducotterd (Lausanne), Guex, Redakteur der Zeitschrift »L'Éducateur« und Direktor der Normalschule zu Lausanne. Vergl. Die Bibliographie Herbarts und seiner Schule. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1896.

in der »Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik«, dessen philosophischen Redakteur er ganz besonders schätzte und liebte, einige Seiten zu widmen.

Marzellus Mauxion war ein »exakter Philosoph« im vollen und höchsten Sinne des Wortes. Durch seine Ahnen wie durch seine Studien war er bestimmt, den festen Boden der exakten Philosophie nicht zu verlassen. Er hatte nämlich englisches Blut in den Adern, und das erklärt vielleicht seine Vorliebe für Moral, Pädagogik und exakte Philosophie, sowie auch seine Abneigung der älteren kartesischen Richtung gegenüber. Am Ende des 18. Jahrhunderts landeten seine mütterlichen Vorfahren an der Mündung der Charente. Sie siedelten sich in Soulié (Poitou) an. Dort heiratete Mauxions Urgroßmutter ein Mitglied der »Convention«, namens Lozeau, aus Marennes, das sich am neunten Thermidor auszeichnete und Robespierre anklagen ließ.[1])

Seitdem verließ Mauxions Familie die Provinz Poitou nicht mehr. Bis zum zwanzigsten Lebensjahre besuchte der junge Marzellus Mauxion die Staatsgymnasien zu Angoulême und Bordeaux. Mathematik und Physik hatten für ihn ebenso viel Reiz wie Literatur und Philosophie. Seine Lehrer rieten ihm sogar speziell Mathematik zu studieren. Nach bestandenem Abiturientenexamen (baccalauréat) blieb er zwei Jahre als Pensionär in der Klasse für höhere Mathematik in Bordeaux, um sich auf die höchste französische Kriegsschule (»École polytechnique«)[2]) vorzubereiten. Nach schwieriger Konkurrenzprüfung wurde er, im Jahre 1874, in die berühmte Kriegsschule aufgenommen.

Die ersten Jahre, in denen ein französischer Jüngling wirklich studieren kann, waren also fast ausschließlich den mathematischen Wissenschaften gewidmet.

Das erklärt warum sich Mauxion auch später so gern mit Mathematik beschäftigte und warum er in seinen philosophischen Büchern die schwierigsten mathematischen Probleme nicht scheute. Das auch hat ihm das Studium der Werke Herbarts ganz besonders erleichtert.

Zweifelsohne hätte Mauxion nach drei Jahren als Staatsingénieur (ingénieur de l'État oder ingénieur civil) oder wenigstens als Offizier die Kriegsschule verlassen können. Die glänzendste Zukunft eröffnete sich vor ihm. Doch die frühere Neigung zur Philosophie und besonders zur Ethik und Metaphysik, die trotz der mehrjährigen mathematischen Arbeit tief in seiner Seele schlummerte, sollte früher oder später in ihm erwachen. Die Gelegenheit war, wie er es mir selbst erzählte, das zufällige Studium (la lecture accidentelle) der Ethik Spinozas. Diese Schrift brachte in Mauxions Laufbahn eine plötzliche Rückkehr zur Philosophie hervor. Eine unwiderstehliche Kraft führte ihn zu den metaphysischen und ethischen Problemen zurück. Er opferte eine glänzende Carriere, um sich auf die Konkurrenzprüfung der »École Normale supérieure« vorzu-

[1]) Vergl. Grand Dictionnaire departemental, Bd.: Charente inférieure. Paris 1905.

[2]) Berühmte Kriegs- und Ingénieur-Schule in Paris.

bereiten.[1]) Er besaß Energie genug, um sich nach mehrjährigen mathematischen Studien auf ein neues Programm zu werfen.

Und wenn er noch seine geliebte Philosophie hätte studieren können! Aber das Programm verlangte vor allem Philologie, Griechisch, Latein, Französisch, Metrik, Geschichte. Mauxion überwand alle Schwierigkeiten. Er war genötigt, längst vergessene Regeln und Geschichtszahlen wieder zu lernen, trockene Übersetzungen und Exerzitien zu schreiben. Er mußte mit jüngeren Kandidaten konkurrieren. Nichts konnte ihn entmutigen. »Kaum zwanzig Jahre alt«, rief Dekan Hild in seiner schönen Begräbnisrede aus, »hatte sich Mauxion durch eine ernste Vorbereitung auf unsere große Kriegschule und durch gründliche mathematische Studien eine glänzende Laufbahn eröffnet. Er zog jedoch ein ruhigeres Leben vor, das seinen persönlichen Neigungen und Wünschen besser entsprach; er opferte das Wissen, das zur Heldentat führt; er studierte Literatur und Philosophie, die seiner träumerischen und mystischen Natur geeigneter schienen (il se tourne vers les lettres et la philosophie qui convenaient mieux à sa nature rêveuse et contemplative), und er bereitete sich auf die schwierige Konkurrenzprüfung vor, die den Eintritt in die Pariser Normalschule (École Normale supérieure) gewährt. Und im Jahre 1877 wurde der fünfundzwanzigjährige Jüngling in die literarische Abteilung der berühmten Hochschule aufgenommen. ‚A vingt-cinq ans, sagt Hild, il entre à l'École Normale supérieure, ayant réalisé ce tour de force au prix de quel labeur, on se l'imagine!' Er hatte nämlich auf der festen Grundlage wissenschaftlicher Studien (sur la base solide des connaissances scientifiques) den Bau der literarischen Philosophie errichtet, die seine Lieblingsbeschäftigung war (‚l'édifice de la philosophie littéraire qui avait sa prédilection'). Von nun an scheint sein Weg vor ihm gebahnt zu sein; er muß jedoch fortwährend gegen die Krankheit kämpfen; sein Körper konnte seinem scharfsinnigen und mächtigen Geist nicht folgen.«

Mauxion war tatsächlich von Jugend auf kränklich. Die körperlichen Übungen waren ihm zuwider. Es war als ob er eine gewisse Verachtung für physische Kraft oder wenigstens eine gewisse Gleichgültigkeit allem Irdischen gegenüber in sich gefühlt hätte. »Was wir in ihm liebten«, schrieb neulich der Rektor der Academie Bordeaux, Dr. Thamin, »das war die Anmut seines Geistes (la grâce de son esprit), die Erhabenheit seiner Gedanken (la noblesse de sa pensée), und sogar jene Verachtung für alles Irdische, die für ihn zur moralischen Eleganz und zur philosophischen Uneigennützigkeit geworden war (»et jusqu' à ce dédain des choses pratiques devenu pour lui une sorte d'élégance morale et de philosophique désintéressement«).[2])

[1]) Die Pariser »École Normale supérieure« ist die beste französische Vorbereitungsanstalt für zukünftige Lehrer. Sie ist neuerdings reorganisiert worden. S. meine ausführliche Arbeit im Pädagogischen Archiv: Die Pariser »École Normale«, ihre Vergangenheit, ihre Bedeutung und ihre Reorganisation« (Bd. XLVIII, Heft 3, 1906).

[2]) Brief an den Rektor der Academie Poitiers, Dr. H. Cons, 26. Januar 1907.

In der Pariser »École Normale supérieure« konnte sich endlich Mauxion mit ganzem Herzen seinen Lieblingsstudien hingeben. Gar bald fühlten seine Lehrer in seinen Arbeiten eine ungewöhnliche philosophische Begabung. Es war ihm wohl in den etwas engen aber heimlichen Räumen der alten Hochschule. Sein träumerisches, kränkliches Wesen zog die Ruhe der Schule dem geräuschvollen Leben und Treiben der Weltstadt vor.

Im August 1881 bestand Mauxion die schwierige Konkurrenzprüfung der »Agrégation de philosophie«, bei der gewöhnlich nur 6—10 Kandidaten auf hundert ernannt werden. Er wurde sofort am Gymnasium zu Bastia in Korsika zum Professor der Philosophie ernannt. Dort, in der schönen romantischen Insel und unter dem tiefblauen Himmel des mittelländischen Meeres konnte er, noch besser als in Paris, persönlich arbeiten. Zwar erfüllte er die Pflichten seines Berufs so treu wie möglich, und seine zahlreichen Schüler haben die Gewissenhaftigkeit seines Unterrichts nicht vergessen. Aber alle Mußestunden waren der Metaphysik gewidmet. Besonders mit Kant und mit der nachkantischen Philosophie beschäftigte sich der junge Lehrer. Es waren die besten Vorstudien zu den späteren Hauptwerken über Herbart.

Doch Mauxion war begierig, »die Insel« gegen »das Festland« [1]) zu vertauschen. Für ihn konnte Korsika, trotz seiner wunderbaren Natur, nur ein vorübergehender Aufenthalt sein. Mauxion wurde zuerst nach Cahors und bald darauf nach Pau und Toulouse versetzt. Es war also ein ununterbrochener Fortschritt.

Im Jahre 1895 ernannte ihn die Sorbonne zum »Docteur ès-lettres« nach zwei »mit Befriedigung« (avec satisfaction) bestandenen Thesen. [2]) Mauxion war also vierzig Jahre alt. In Deutschland wird auffallen, daß die meisten französischen Doktoren dreißig bis vierzig Jahre alt sind, wenn sie den Doktortitel erhalten. Das kommt meist davon, daß sich die künftigen Professoren zuerst auf die Konkurrenzprüfung der »Agrégation« werfen, und auch daß zwei Werke, das eine in französischer, das andere in einer andern, von der betreffenden Universität gelehrten Sprache, gedruckt werden müssen. Früher mußte das eine Werk lateinisch (oder griechisch [3]) verfaßt werden.

Mauxions lateinische Dissertation »De Voluptate aesthetica« [4]) war eine feine, geistreiche Analysis des ästhetischen Gefühls. Doch die

[1]) Da Korsika ein französisches Departement bildet, so darf man in Bastia oder Ajaccio vor französisch gesinnten Korsen (es sind es nicht alle!) nicht von »Korsika« und »Frankreich«, sondern nur von der »Insel« und dem »Kontinent« sprechen.

[2]) Die französischen Universitäten erteilen seit einigen Jahren nur noch folgende drei Zensuren beim Bestehen des Doktorexamens:

1. genügend (passable).
2. befriedigend (avec satisfaction).
3. avec distinction (ungefähr mit vorzüglich zu übersetzen; eigentlich: hervorragend).

[3]) Ist nur einmal vorgekommen.

[4]) Paris, Hachette, 1894.

bedeutendste Schrift war das umfangreiche Werk über Herbart.[1] Was die wichtigsten Probleme betrifft, ist Mauxion immer mehr von Kant zu Herbart übergegangen. Es ist sehr interessant, zu bemerken, wie in einer Zeit, wo so viele französische Denker Kants Kritik kaum überschritten hatten (Sabatier u. a.), Mauxion die Schattenseiten der »Kritik der reinen Vernunft« und die unleugbaren Fortschritte der Herbartschen Philosophie betont. Wie kein anderer französischer Historiker der Philosophie hat Mauxion mit Herbart gezeigt, wie Kant sozusagen wider seinen Willen Idealist geworden ist und wie schon durch Kant die Philosophie auf den Weg des Idealismus geraten war.

Ebenso klar und deutlich hat Mauxion dargestellt, wie Kant vom Realismus und Herbart vom Idealismus ausgegangen sind, so daß im Idealismus des ersteren noch ein Rest Realismus, im Realismus des zweiten noch etwas Idealismus zurückgeblieben ist:

»Kant ist«, schreibt er, »ohne es zu wollen, zum Idealismus übergegangen (Kant est devenu idéaliste malgrà lui), oder wenigstens er hat die Philosophie auf den Weg zum Idealismus geführt (ou du moins il a mis incontestablement la philosophie sur la voie de l'idéalisme)... Kant ist vom Realismus, Herbart vom Idealismus ausgegangen; so besteht im Idealismus des ersteren ein gewisser Rest vom ursprünglichen Realismus (un certain reste du réalisme primitif) und der Realismus des zweiten trägt öfters einen idealistischen Charakter an sich (une teinte idéaliste parfaitement caractérisée).«[2]

Die allgemeine Metaphysik, wiederholt Mauxion nach Herbart, wird erst durch die Widerlegung des Idealismus realistisch: »La métaphysique générale ne devient réaliste que par la réfutation de l'idéalisme.«[3]

Besonders lobt Mauxion die Gewissenhaftigkeit, mit der Herbart anerkennt, daß wir uns selbst, ob gern oder ungern, in alles »hineinschauen« und »hineindenken«, eben weil wir mit unseren Augen sehen und mit unserem Geiste denken, und niemals mit den Augen der andern und dem Geiste der andern sehen oder denken können.

Ganz wie Herbart erklärt Mauxion, daß der Philosoph stets in seinem eigenen Vorstellungskreise eingeschlossen bleibt: »le penseur est enfermé dans le cercle de ses concepts et ne peut penser qu'en passant d'une représentation à une autre représentation« ... »C'est là un point de vue qui s'impose«, fügt Mauxion hinzu.[4] Nach ihm, ganz wie in Herbarts Schriften, ist die ganze Philosophie die Bearbeitung der Begriffe (»l'élaboration des concepts«), und die allgemeine Metaphysik, die nur ein Teil der Philosophie ist, beschäftigt sich eigentlich nur mit Begriffen. Kein Begriff aber schließt das wirkliche Sein in sich ein: »aucun concept n'implique en lui-même l'existence de son objet«. Das Sein ist das schlechthin Setzen, die ab-

[1]) La Métaphysique de Herbart et la Critique de Kant, par Marcel Mauxion. Paris, Hachette, später Alcan, 1894. 340 S.

[2]) Opus cit. S. 33.

[3]) Ebenda. S. 333.

[4]) I. Teil, Kap. IV. S. 57.

solute Setzung, schreibt Herbart; »la pensée peut être déterminée à poser l'être, mais il n'existe cependant pour elle qu'autant qu'elle le pose,« sagt Mauxion, und beide schließen mit dem Gedanken, daß wir eigentlich nicht glauben können, daß überhaupt nichts sei.[1]) »L'être ne saurait plus être l'objet d'une intuition: il ne peut être que conclu; il n'est plus en définitive qu'un objet de croyance.«[2])

Sogar in der Lösung der wichtigen Probleme des Raumes und der Zeit deckt sich Mauxions Lehre mit derjenigen Herbarts. Auch ihm gelten Raum und Zeit für Gedankendinge. Sie existieren nur für den Zuschauer (»ils n'existent que pour le spectateur«); der Raum ist nur ein Netz, das der Zuschauer auf die einfachen Dinge wirft (»l'espace est une sorte de filet que le spectateur jette sur les choses simples«).[3])

(Schluß folgt.)

2. Zwischen Altem und Neuem

Kritische Gänge von — e.

(Fortsetzung)

Die Entwicklung der Idee des Rechts beginnt bei Herbart mit folgenden Worten: »Ein neues Feld eröffnet sich. Verhältnisse treten hervor, welche dem einwärts gekehrten Blick derer, die um ihre eigne Veredelung bemüht sind, wenig aufzufallen pflegen; dagegen aber dem nach außen schauenden Auge der weltlich Gesinnten die interessantesten scheinen . . . weil sie das Eigentum und den Verkehr betreffen.«[4]) Im Gegensatz zu den vorhergehenden Kapiteln handelt es sich also hier nicht bloß um vorgestelltes fremdes Wollen, »sondern um wirkliche Willen mehrerer Vernunftwesen ist es zu tun. Sogleich dringt es sich auf, daß diese Willen in kein wirkliches Verhältnis treten können ohne Vermittelung. Denn was in dem Bewußtsein eines jeden eingeschlossen bliebe, wäre dem andern nichts. Die Willen müssen hervorbrechen in eine äußere Welt, die den Mehrern gemein ist.« Sie müssen »sich tätig äußern«, »in der Sinnenwelt einander zufällig begegnen«, »in die gemeinschaftliche Sinnenwelt eingreifen« und dabei »auf das nämliche Äußere« treffen. Die Voraussetzung für das Grundverhältnis der Rechtsidee lautet demnach: »Es gibt für zwei Vernunftwesen einen dritten Punkt, und zwei kontradiktorisch entgegengesetzte Arten, über denselben zu disponieren.« »Wissen sie aber, daß sie sich hindern, wollen sie gleichwohl, eben in diesem Wissen, ihren Zweck: so wollen sie das Nicht-Sein des Hindernisses, sie wollen jeder die Verneinung des Willens des andern. So sind sie in Streit.«[5])

[1]) S. Herbart, Psychologie als Wissenschaft. § 149, S. W., Bd. VI, S. 343 ff. und Mauxion, Opus cit. I. Tl., Kap. IV; Vergl. II. Tl., Kap. II.

[2]) Mauxion, Schluß. S. 336.

[3]) I. Tl., Kap. V.

[4]) Praktische Philos. I. Buch, 4. Kap.

[5]) Strümpell gebraucht daher auch einfach den Ausdruck »Willensstreit«. Man vergl. seine Einleitung in die Philosophie vom Standpunkte der Geschichte der Philosophie. S. 456.

Hiernach hätte sich der scheinbare Widerspruch unter den Anhängern Herbarts sehr einfach aufklären lassen. Natorp hatte an Herbarts Rechtsidee »die Einschränkung auf den Fall des möglichen Streits um ein äußeres Objekt,« auf eine »Sache«, über die »von zweien gleichzeitig Verfügungsrecht beansprucht wird,« getadelt.[3]) Dem mußte allerdings Just entgegenhalten: Das Objekt braucht kein äußeres, es kann auch geistiger Art sein,[4]) es wird von Herbart nur gefordert, daß der Wille aus dem Innern hervorbreche in die äußere Welt, so daß jedem der zwei entgegengesetzten Willen der andere als wirklich vorhanden bekannt wird. Zweckmäßige Erfindungen z. B. werden bei uns als geistiges Eigentum geschützt und »widerrechtliche« Nachahmungen gerichtlich verfolgt. Hingegen denkt niemand an eine widerrechtliche Handlung, wenn sich einmal herausstellt, daß eine patentierte neue Erfindung schon längst von einem andern gemacht, aber infolge bestimmter Umstände nicht bekannt geworden war; was in dem Bewußtsein des ersten Erfinders — oder in seinem verfallenen Laboratorium oder in seinen nicht veröffentlichten Tagebüchern — eingeschlossen blieb, war dem späteren Techniker »nichts«, es fehlte die Vermittelung, das »Medium der Erkenntnis«, die Willen der beiden Erfinder konnten nicht zusammentreffen.

Damit soll dann der gegen Dittes gerichtete Satz Thilos, welchen Beyer nur zum Teil anführt, in Widerspruch stehen: »Erstlich redet Herbart gar nicht von einem Kampf um geistige Güter, welche allen gemein sein können, sondern nur von dem Streite um ein äußeres Objekt.« So weit zitiert Beyer bloß. Jedoch schon hierin bestimmt Thilo die geistigen Güter, welche er vom »Streit« im Sinne der Rechtsidee ausschließen will, ganz unzweideutig durch den Zusatz: »welche allen gemeinsam sein können«, und auch über das »äußere Objekt« sagt er sogleich weiter: »welches derart ist, daß nur ein Wille darüber frei disponieren kann, so daß, wenn beide Willen dasselbe besitzen wollen, sie notwendig in Streit geraten.« Wie man sieht, gibt das die obigen Bestimmungen Herbarts genau wieder; B. hat sich bloß durch die von ihm selbst als gleichbedeutend angenommenen Ausdrücke irreführen lassen. Zum Überflusse spricht Thilo unmittelbar darnach auch vom »Kampf um Wahrheit, Aufklärung, allgemeine Wohlfahrt«; das sei aber »nicht ein Kampf der Willen«, wie der Streit, der nach der Rechtsidee mißfällt, »sondern ein Kampf des Geistes, in dem nur mit Gründen, nicht mit dem Willen gestritten wird«, und den guten Kampf habe Herbart mit Tapferkeit und Ausdauer gekämpft. Nur ist das natürlich nicht mehr Darlegung der Rechtsidee, deren Rahmen auch Dittes mit seiner Anklage weit überschritten hatte. B. folgt ihm treulich nach und gibt Ausführungen über den Wortstreit (Disputation, Diskussion) und über den literarischen Streit, woraus sich er-

[3]) Vergl. Natorp, Herbart und Pestalozzi. S. 33; dazu diese Zeitschrift. VI. S. 292.

[4]) Herbart a. a. O.: »Sich sucht jeder auszubreiten in der Menge des Seinen; seine Gedanken und Phantasien sucht er zu verwandeln in wirkliche Gestalten der Dinge. Phantasieren ist ursprünglich Handeln. Sehet die Kinder!«

geben soll: »Wer für die Wahrheit um der Wahrheit willen streitet und sich dabei der vom Staats- und Sittengesetz gebilligten Ausdrucksformen bedient, handelt sittlich.« Und das tut er gegen einen Mann, der z. B. 1810 in einer Rede zu Kants Geburtstage sagte: »Der Philosoph hat, will er anders seine Muße an die Verbesserung der gangbaren Meinungen wenden, — nach allen Seiten hin zu streiten«; [1]) der eine polemische Schrift betitelte: »Mein Streit gegen die Modephilosophie dieser Zeit«, und darin unter anderem sagte: »Man wolle so gefällig sein, zu bemerken, daß mein Streit mit den Modephilosophen unfehlbar so lange dauert, als ich lebe.« Es ist wirklich nicht überflüssig, an Hartensteins harte Worte zu erinnern: »Was vollends den Kampf um die Wahrheit, den wissenschaftlichen Streit anlangt, so versuche man nur, ihn als Streit der Willen aufzufassen, und das Mißfallen stellt sich nur um so deutlicher ein; weil die Feststellung der Wahrheit ganz und gar keine Sache des Willens und es geradezu albern ist, zu wollen, daß etwas, kraft dieses Wollens, wahr sei. Der rechte Kampf um die Wahrheit gehört seinem Begriffe nach gar nicht in den Umfang des Verhältnisses, von welchem hier die Rede ist.« [2])

Nicht anders liegt es mit den Äußerungen Vogts[3]), welche mit Herbarts Rechtsidee in Widerspruch stehen sollen. Vogts kurze Darlegung der Rechtsidee beginnt mit dem Satze: »Das vierte Willensverhältnis bebesteht aus zwei Willen, die in ihrer äußern Tätigkeit einander stören, indem (!) sie über dasselbe Objekt disponieren wollen und nicht können.« Nach Ausführungen darüber, wie aus Begehrlichkeit und Eigennutz durch einseitige Gewalt falsche Rechtssatzungen entstehen, unter denen Streit und Unfriede fortdauern müssen, bis das Recht eine würdigere Gestalt gefunden hat, folgt das, was B. anführt: »Neben dem auf das äußere Tun (s. oben) bezüglichen mißfälligen Streite gibt es übrigens Arten des Streits, die nicht mißfällig sind, wie der literarische Streit, der Rechtsstreit (Prozeß), der Streit in Kampfspielen, der Streit um die Ehre, um Religion und Vaterland. Dann ist es aber die Wahrheit, die eigene Ehre, die Denkungsart, das religiöse und das Selbständigkeitsgefühl, also auf die innere Tätigkeit des Menschen bezügliche wertvolle Güter, um derentwillen der Streit gefällt.« Das sind Dinge, die im Herbartschen System hauptsächlich den Ideen der inneren Freiheit und der Vollkommenheit unterzuordnen sind, d. h. also wiederum, diese Ausführungen gehören nicht mehr zur Darlegung der Rechtsidee (wenn sich auch bei den betreffenden Handlungen Rechtsverhältnisse bilden und Rechtsverletzungen zutragen

[1]) Kehrbach III, S. 69; Hartenstein XII, S. 150. Man vergl. dazu in den von Hartenstein aus dem Nachlaß veröffentlichten Aphorismen den Satz über »Künftige Geschichte der Philosophie«, Hart. I, S. 593. Kehrb. IV, 611.

[2]) Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften. 1844. S. 195. Vergl. auch Ziller, Allg. philos. Ethik S. 197f.

[3]) Vergl. seinen Artikel »Ethik« in Reins Encykl. Handbuch. 1. Aufl. 2. Bd. Die Bearbeitung der 2. Aufl. zeigt auch keine Änderung, die hier in Frage kommen könnte.

können), sondern sollen nur eine Mißdeutung abwehren, ganz wie bei Thilo.

Der vermeintliche Zwiespalt steigert sich aber nach Beyer zu einem wirklichen Abfall. Er meint nämlich, es werde von Thilo und Vogt »der Grundgedanke des ganzen Systems preisgegeben. Herbart betont aufs schärfste, daß seine Geschmacksurteile rein formal sind, Thilo und Vogt machen das des Rechts von einer materialen Bestimmung abhängig. Bei ihnen schlüpft durch eine Hintertür wieder herein, was Herbart durch die Vordertür aufs entschiedenste hinausgewiesen hat: Die Zweckbestimmung . . . . In dem Ausschluß des Reichs der Zwecke, also der Güterlehre und damit der endgültigen Niederwerfung des Eudämonismus sah Herbart seine Hauptaufgabe, sehen die Jünger das Hauptverdienst des Meisters. Jetzt erhebt die Hydra der Zwecke keck im eigenen Lager das Haupt, Thilo und Vogt nähren sie an ihrem Busen. Wie läßt sich das erklären? Sie haben eben bei Anwendung des Herbartschen Geschmacksurteils auf die Praxis dessen Unhaltbarkeit erkannt, die Gewalt der Tatsachen ist stärker als die ethische Spekulation.«

Um auch diese Behauptungen in ihrer Nichtigkeit zu erkennen, muß man sich vergegenwärtigen 1. was in Herbarts Ethik (und Ästhetik) die Ausdrücke formal und material bedeuten, 2. welche verschiedenen Aufgaben der grundlegende und der angewandte Teil der Ethik haben.

Zur ersten Frage denke man an die berühmte Stelle im Eingange von Kants Grundlegung zur Metaphysik der Sitten: »Der gute Wille ist nicht durch das, was er bewirkt oder ausrichtet, nicht durch seine Tauglichkeit zur Erreichung irgend eines vorgesetzten Zweckes, sondern allein durch das Wollen, d. i. an sich gut.« Diese vorgesetzten Zwecke sind die Objekte oder die Materie des Wollens. Da nun Kant in der grundlegenden Untersuchung einen Willen nicht gut nennen kann, weil er »irgend einem vorgesetzten Zwecke« dient, so bleibt ihm als Subjekt des sittlichen Prädikats nur die Form des Willens übrig, »welche in der Allgemeinheit besteht«.[1]) Das ist die »wenig fruchtbare Formel«, wie Beyer sagt. Auch Herbart fand diese bloß logische Form der Allgemeinheit leer, wenn er auch darin durchaus nicht konkrete Lebensregeln suchte. Sein Streben ging also darauf, begrifflich zu bestimmen, »was wir denn eigentlich da verwerfen und billigen, wo wir die Ausdrücke der sittlichen Billigung und Mißbilligung gebrauchen.«[2]) Das würde dann der eigentliche Inhalt des Sittengesetzes, des kategorischen Imperativs sein. Hatte aber Kants Weg nicht zum Ziele geführt, welchen Weg sollte er nun einschlagen? »Mit dem Blicke des Genies hatte Kant gesehen, daß keine Materie des Wollens, sondern nur die Form, der unmittelbare Gegenstand der sittlichen Bestimmungen sein könne. Er vergriff sich aber, indem er die logische Form der Allgemeinheit des Gesetzes, wie es ihm schien,

[1]) Grundlegung zur Metaphysik der Sitten, 2. Abschnitt. Vergl. in der Kritik der prakt. Vernunft: »Nun bleibt, wenn man alle Materie absondert, nichts übrig, als die bloße Form der allgemeinen Gesetzgebung.«

[2]) Allg. Päd. III. Buch, 2. Kap.

in Ermangelung einer andern Form, herbeizog . . . Dem großen Mann entging hier die ästhetische Form der Willens-Verhältnisse.« [1]) Demgemäß fand Herbart das »Rein-Positive«, das dem kategorischen Imperativ noch »vorangehen muß«, aus der Wahrnehmung, daß ethische Urteile nur ergehen über mehrere Willen, die in einem Verhältnisse zueinander stehen, während über ein einzelnes Glied an sich nicht geurteilt wird. [2]) »Ein einzelner Wille, etwa völlig herrenloses Gut sich anzueignen, ist sittlich gleichgültig, er wird aber sofort beurteilt, sowie dieser Wille in ein Verhältnis zu einem andern Willen tritt, der sich etwa jenes Gut gleichfalls anzueignen sucht oder es gar schon vorher besessen hat. Der Wille, spazieren zu gehen, ist weder gut noch böse, er wird aber sofort als verwerflich verurteilt, wenn ich dadurch meine Pflicht versäume oder ein fremdes Grundstück betrete, weil dadurch mein Spazierengehen in Verhältnisse zu anderen Willen gerät.« [3])

Materie oder Inhalt oder Stoff bedeutet bei Herbart das einzelne, nicht im Verhältnisse stehende Element. Form dagegen bedeutet nicht wie bei denen, welche Herbart seelen- und ideenlosen Formalismus vorwerfen, ausschließlich etwas Äußeres, Sichtbares, sondern es bezeichnet wie auch bei Schiller allgemeiner die Art der Gliederung einer Mehrheit, sei es auch nur einer Zweiheit; was aber in solche Verhältnisse tritt und treten kann, ist eben das, was man Idee, Zweck, Wollen, Charakter, Situation usw., kurz den Inhalt nennt. [4])

Somit ist klar, was Kant und Herbart mit den »materialen Bestimmungen« aus der Grundlegung der Ethik hinausgewiesen haben, nämlich den Gedanken, die Wirkung oder die Tauglichkeit zur Erreichung eines vorgesetzten Zweckes mache den Willen gut.

Geben nun Thilo und Vogt diesen formalen Grundcharakter preis, wenn sie in der oben angegebenen Weise von Zwecken und von wertvollen Gütern reden? Psychologisch könnte man darauf hinweisen, daß jeder Wille, auch der schlechteste, etwas will, d. h. einen Zweck hat und die Erreichung desselben als ein »Gut« betrachten kann. Es hieß auch in Herbarts Entwicklung der Rechtsidee von den beiden Willen: »wollen sie gleichwohl ihren Zweck.« Um aber denjenigen Gütern, von denen Thilo und Vogt sprechen, ihre rechte Stelle zu geben, ist es nun-

[1]) Kehrbach II, S. 514; Hartenstein VIII, S. 200.

[2]) Kehrbach II, S. 339; bei Hartenstein VIII, S. 11 (2. Abdruck 1890) sind an dieser Stelle zwei Zeilen ausgefallen; der Satz heißt: »Bei gehöriger Forschung werden sich zwei Hauptsätze ergeben; der eine: Ergeht ein Urteil über ein Wollen, so trifft es dasselbe nie als ein einzelnes Wollen, sondern [immer als Glied eines Verhältnisses. Der zweite: Das Urteil hat ursprünglich gar keine logische Quantität; sondern] die Sphäre seiner Geltung kommt ihm von der Allgemeinheit der Begriffe, durch welche die Glieder des Verhältnisses gedacht werden.« — Vergl. ferner Analytische Beleuchtung § 48.

[3]) Vergl. O. Flügel, Schön und gut nach Herbart. Deutsche Volks- und Jugendschriftenrundschau, Mai, Juni und Juli 1906. Stuttgart, Bensheimer.

[4]) Vergl. Flügel a. a. O.

mehr unumgänglich, mit Herbart in der Ethik zwei verschiedene Aufgaben und darum zwei Teile zu unterscheiden. Erstens sind »die moralischen Gefühle zurückzuführen auf die einfachsten moralischen Urteile, von denen, in Verbindung mit andern Nebenvorstellungen, die eben genannten Gefühle erregt werden« — das ist die Grundlehre oder Ideenlehre. Zweitens sind »alsdann die moralischen Urteile, gehörig zusammengefaßt, anzuwenden auf die im Leben vorkommenden Angelegenheiten zum Tun und Lassen«[1]) — das ist der Inhalt des zweiten Buches seiner Praktischen Philosophie: »Die Ideen und der Mensch«. Beurteiler derselben, die nicht, wie man es auszudrücken pflegt, voraussetzungslos an dieselbe herantreten,[2]) werden leicht schon im ersten Buche derselben völlig irre, ja Herbart mußte einem der ersten Beurteiler sagen, daß schon »die Einleitung ihn ermüdet« habe,[3]) und das zweite Buch beachten sie dann gar nicht. Auf diese Art erklären sich wohl die Urteile, die Beyer mitteilt; so erklärt sich auch seine eigene völlig schiefe Auffassung der Rechtsidee und was von dieser Art noch anzuführen ist; so erklärt sich fürs nächste seine ganz unbegründete Folgerung daraus, daß auf wertvolle Güter hingewiesen wurde. Dieser Gegenstand gehört eben nach Herbart nicht in die Ideenlehre, die es mit der Auffindung der Elementarurteile zu tun hat, sondern in den angewandten Teil, in dem auf Grund der Elementarurteile die »sehr zusammengesetzten Gegenstände« einer sicheren Beurteilung entgegengeführt werden sollen. Lassen wir deshalb die Frage nach dem rein positiven Inhalt des Sittengesetzes, wie sie bei Herbart verstanden wird, beiseite und stellen uns mit ihm auf den Standpunkt des »praktischen Menschen«, der »beschäftigt ist mit den Angelegenheiten des Lebens.« Herbart[4]) setzt als bekannt und zugestanden voraus, »daß die Bestrebungen nach Gütern untergeordnet sein sollen der Beobachtung der Pflicht;[5]) daß aber auch die Pflicht kein leerer Begriff, sondern eine Nötigung ist, die sich mitten im Verkehr mit Gütern am dringendsten zu erkennen und zu fühlen gibt.« Also will er »von der Güterlehre zuerst sprechen. Und zwar in vollem Ernste!« Das »zuerst« bezeichnet hier den zeitlichen Anfangspunkt, das Anknüpfen an die nächstliegenden Gedanken des »praktischen Menschen«, zu dem er reden will. Nur systematisch gedacht, sollen die »Güter« nicht das Erste sein. »Niemand wolle dies so mißdeuten, als ob hiermit der Lehre von Gütern oder vom Glück dergestalt das Wort solle geredet werden . . . Nichts Traurigeres könnte begegnen, als wenn etwa irgend

[1]) Kehrbach III, S. 321; Hartenstein XII, S. 204.

[2]) Kehrbach III, S. 330; Hartenstein XII, S. 216.

[3]) Kehrbach II, S. 513; Hartenstein VIII, S. 216.

[4]) Vergl. seine Encyklopädie der Philos. aus praktischen Gesichtspunkten entworfene, § 28. (Kehrb. IX; Hart. II.)

[5]) Wir suchten bei diesem Anlaß einen Aufsatz von Just wieder vor, der zeitlich schon weit zurück liegt, aber inhaltlich leider noch nicht unzeitgemäß ist: »Güter und Pflichten in der Erziehungsschule«. Deutsche Blätter für erz. Unter. 1878, No. 8.

ein angesehener Denker es nach Kant noch einmal, aller Warnungen uneingedenk, versuchen würde, der Güterlehre den Glanz einer vollständigen Sittenlehre zu geben.« Nachdem der Zirkel nachgewiesen ist, in dem sich dieser Versuch immer bewegt, heißt es schließlich: »Sollen wir das Unwürdige einer solchen Lehre noch erst zeigen? Gewiß nicht. Es ist genug zu sagen, daß man die Frage nach der ersten und ursprünglichen Wertbestimmung nicht hinreichend erwogen, sondern diesen Wert in der Gesamtheit der Dinge und des Wollens stillschweigend vorausgesetzt hatte, weil man ihn eben nicht genauer kannte.« Mit andern Worten: Man erkennt nicht die Notwendigkeit einer Elementarlehre, man sieht nicht, daß die richtige Schätzung der Güter einen Maßstab braucht, nach welchem man sie als Güter erkennt; man begnügt sich mit dem Gesamteindruck der zusammengesetzten Erscheinungen des sittlichen Lebens, der aber nur zu oft aus subjektiven Ursachen verschieden ist und die Menschen selbst nach vorübergehender Einigung immer wieder entzweit.[1])

Hiervon sind auch die höchsten und heiligsten Güter nicht ausgenommen, weil sie sehr zusammengesetzte Erscheinungen sind, den Willen der verschieden gearteten Menschen und Menschengruppen von ihren verschiedenen einzelnen Seiten her in Bewegung setzen und daher zur richtigen Förderung die richtige Zusammenfassung aller richtigen Einzelbetrachtungen voraussetzen. Wenn aber Thilo und Vogt das Wirken und Kämpfen für Wahrheit, Aufklärung, allgemeine Wohlfahrt, Religion, Vaterland und ähnliche Güter nicht bloß gebilligt, sondern vielmehr gefordert — und auch selbst geleistet — haben, so haben sie weder das Recht von materialen Bestimmungen abhängig gemacht (um den »Streit« im Sinne der Rechtsidee handelte es sich in diesen Äußerungen nicht mehr), noch sonst auf eine Art den formalen Grundcharakter des ethischen Systems preisgegeben. (Schluß folgt.)

3. Zweiter katechetischer Kursus in München vom 1.—7. Sept. 1907

Dieser Kursus, der hunderte von katholischen Geistlichen und Lehrern in der Hauptstadt Bayerns auf eine Woche zusammenführte, kann als eine höchst gelungene Veranstaltung zur Verbesserung des Religionsunterrichts in den katholischen Schulen bezeichnet werden. Auf protestantischer Seite ist meines Wissens noch nichts Ähnliches versucht worden, wenn auch einzelne »Ferienkurse«, wie z. B. die in Jena, die Reform der religiösen Unterweisung in ihren Programmen bedacht haben. Der Münchener Kursus mußte in seiner Reichhaltigkeit und Geschlossenheit tiefe Eindrücke in den Hörern zurücklassen, was sicher dem Unterricht unserer katholischen Schulen zu gute kommen wird. (Vergl. z. B. den Bericht in der »Allg. Rundschau«, No. 38 und in »Zeitschrift für christliche Erziehungswissenschaft«, 1907, 1. Heft.)

[1]) Es bleibt also immer noch dabei, wie Herbart sagt: »Das Sittliche wird am häufigsten gefühlt, seltener richtig erkannt, und am seltensten gewollt«. Lehrb. zur Psych. § 15, bei Hart. § 58.

Mit dem Kursus war eine höchst lehrreiche Ausstellung von biblischen Bildern verbunden in einer Reichhaltigkeit, wie sie sonst wohl kaum gezeigt worden ist; ferner eine katechetische Bibliothek, über die Dr. Thalhofer in den »Katechetischen Blättern«, 1907, Heft 9, berichtet. Viel Interessantes und Belehrendes bot der Münchener Kursus auch für evangelische Lehrer. Es seien nur die Leitsätze zu den Vorträgen des Herrn Universitätsprofessors Dr. Baumgartner-Breslau über: »Die empirisch-psychologischen Grundlagen des Denkprozesses« herausgehoben.

I.

1. Das Lernen ist nicht bloß Anschauung, Assoziation und Reproduktion, sondern auch Denken, Verstehen. 2. Das Denken bewegt sich in drei Hauptoperationen, nämlich in Urteilen, Schlüssen (Beweisen) und Begriffen. 3. Die elementare und fundamentale Funktion des Denkens ist das Urteil und nicht der Begriff. 4. Das Denken entwickelt sich in der Stufenfolge von: Anschauung Wahrnehmungsmaterial, (Einzelurteil) induktiver Schluß, allgemeines Urteil, Begriff, deduktiver Schluß. 5. Wie das Denken, bewegt sich auch das Lernen und Unterrichten in drei Hauptoperationen, nämlich in Urteilen, Schlüssen, Begriffen. 6. Wie das Denken, entwickelt sich auch das Lernen und Unterrichten in der Stufenfolge von: Anschauung, Wahrnehmungsurteil (Einzelurteil), induktiver Schluß, allgemeines Urteil, Begriff, deduktiver Schluß. 7. Denken heißt aktiv und spontan in das Bewußtseinsmaterial eingreifen. 8. Denken ist ordnende, beziehende Tätigkeit, die Schaffung von Zusammenhängen. 9. Die Denkzusammenhänge sind verschieden von den Empfindungs- und Assoziationszusammenhängen. 10. Wie das Denken, ist auch das Lernen und Unterrichten nicht bloß Sinnes- und Gedächtnisarbeit, sondern geistige Spontanarbeit, Geistesarbeit. 11. Der Lehrer muß das Kind aus der Passivität der Anschauung und des mechanischen Memorierens zur geistigen Selbsttätigkeit des Denkens emporleiten.

II.

1. Der Ausgangspunkt aller Begriffsbildung ist die äußere oder die innere Anschauung. 2. Das Hauptziel aller Begriffsbildung ist das Herausgreifen gemeinsamer oder der grundwesentlichen Merkmale. 3. Bei der vorwissenschaftlichen sind beteiligt: a) Anschauung, b) Assoziation und Reproduktion, c) Interesse und unwillkürliche Aufmerksamkeit, d) das vergleichende, unterscheidende, zusammenfassende Denken. 3. Bei der streng wissenschaftlichen Begriffsbildung sind beteiligt: a) Anschauung in der Form von Beobachtung und Experiment, b) Interesse und willkürliche Aufmerksamkeit, c) Urteile und Schlußprozesse (Induktionsschlüsse, Hypothese). 5. Die Begriffsbildung ist keine simplex apprehensio rei, sondern die verwickeltste geistige Operation. 6. Die didaktische Begriffsbildung muß aus vollster Absicht und gespanntester Aufmerksamkeit von seiten des Schülers und Lehrers geschehen. Der letztere muß sich vollständig über die Begriffsmerkmale klar sein. 7. Die didaktische Begriffsbildung muß von der Anschauung ausgehen. Die Wahl, Ordnung, Gliederung der Anschauung ist die Hauptarbeit des Lehrers. Es darf in der Regel nur

eine Anschauung gewählt werden. 8. Der Vollzug des Begriffsprozesses ist Sache des Schülers. Er verläuft in zwei Phasen: a) in der Herausgreifung und Generalisierung und grundwesentlichen Merkmale, b) in ihrer Zusammengreifung zur synthetischen Definition. 9. Die didaktische Begriffsbildung geschieht durch Anschauung, Abstraktion, Generalisation (Induktion) und Zusammenfassung. 10. Abzulehnen ist die Begriffsbildung durch Vergleichung, durch Definition und durch Apperzeption.

Ferner seien die Leitsätze zu dem Vortrag des Herrn Universitätsprofessors Hofrat Willmann-Salzburg über: »Aufgaben und Ziele der neuen Gesellschaft für christliche Pädagogik« mitgeteilt:

1. Die christliche Pädagogik ist die wissenschaftliche. Die Versuche der rationalistischen Erziehungssysteme weisen über sich selbst hinaus. 2. Die Forschungsarbeit auf dem pädagogischen Gebiete wurde vorzugsweise von christlichdenkenden Männern gefördert. 3. Die historische Pädagogik führt zur Würdigung der christlichen Erziehungsweisheit und -Lehre. 4. Die Sozialpädagogik weist auf außerstaatliche Sozialverbände und damit auf die Kirche hin. 5. Die psychologische Pädagogik vermag das ganze Innenleben erst zu umspannen, wenn sie der Religion die höchste und zentrale Stelle einräumt. 6. Erziehung- und Unterrichtslehre sind nur auf Grund des Verständnisses der geistigen Güter, wie es der christliche Idealismus gewährt, wissenschaftlich zu gestalten. R.

4. Versammlungen, Tagungen, Kongresse

Kürzlich ging durch die deutschen Zeitungen ein Notschrei über die Häufung von Versammlungen, Tagungen und Kongressen aller Art, die auf deutschem Boden im Laufe eines Jahres stattfinden. Und in der Tat, dieser Notschrei ist durchaus berechtigt. Die steigende Hast und Unruhe unserer Zeit spiegelt sich in dem Versammlungstreiben so drastisch wie sonst kaum ab. Aus der Erkenntnis, wie verderblich nach vielen Seiten hin das Versammlungsfieber wirkt, muß nun der Wille herauswachsen, die Tagungen zu beschränken, entweder durch Konzentrierung der inhaltlich Verwandten, oder durch Verschieben auf größere Zeiträume.

Auch innerhalb der Freunde der Herbartischen Pädagogik ist diese Angelegenheit bereits besprochen worden. Sie wird auch nicht eher von der Tagesordnung verschwinden, bis eine befriedigende Lösung gefunden worden ist.

Sie kann wohl darin gesehen werden, daß der »Verein für wissenschaftliche Pädagogik« seine Hauptversammlung alle zwei Jahre abhält und zwar abwechselnd mit den Landesvereinen, die in den freien Zwischenjahren tagen können.

Es darf hierin mit Rücksicht auf die gesteigerten Anforderungen des modernen Lebens kein Rückgang, sondern vielmehr eine Förderung, sowohl sachlicher wie persönlicher Art, gesehen werden.

Der »Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge« hat bereits mit vollem Recht prinzipiell festgelegt, daß die Hauptversammlungen nur alle 3—4 Jahre stattfinden sollen. Möchte dies recht eifrige Nachahmung finden! — R.



I Philosophisches

Siebert, O., Die Religionsphilosophie in Deutschland in ihren gegenwärtigen Hauptvertretern. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1906. 176 S.

Der Herr Verfasser beweist hier wieder seine Fähigkeit, sich in die verschiedenen Systeme hineinzuversetzen und sie zur Darstellung zu bringen und dabei das jedem Eigentümliche in anerkennender Weise hervorzuheben. Als die gegenwärtigen Hauptvertreter der Religionsphilosophie werden vorgeführt: J. Kaftan und W. Herrmann auf Neukantischer, O. Pfleiderer auf Hegelscher, O. Flügel auf Herbartsche Basis. Auf philosophisch neuer Basis: R. Eucken, G. Claß, E. Tröltsch, H. Siebeck, G. Thiele, A. Dorner, G. Runge, F. Mach, J. Baumann. Auf pessimistischer, soziologischer und positivistischer Basis: E. v. Hartmann, P. Natorp, Th. Ziegler.

Von den im zweiten Kapitel Genannten wird gesagt: Sie stehen auf philosophisch neuer Basis. Ist das so? Selbst wenn es eine neue philosopische Basis gäbe, so würde doch eine Religionsphilosophie nicht etwas Neues bieten. Denn die Gegenstände der Religion wie der Religionsphilosophie sind uns allen gleich verborgen. Darüber nachzudenken ergibt nichts Neues, darin gibt es keinen Fortschritt.[1]) Und wenn hier und da etwas Neues auftaucht, ist es fast immer nur neu in Worten oder man wird erinnert an ein Wort Max Müllers: was in der Theologie neu ist, ist falsch. Herbart bemerkt von der Religionsphilosophie: der menschliche Geist kann hierin nicht viel mehr leisten, als nur seine frühern Irrtümer zurücknehmen und zugleich sich in seinen einfachen, kindlichen Gefühlen bestärken und bestätigen.[2]) Hier paßt Goethes Wort: Alles Gute ist schon einmal gedacht, aber alles Schlechte auch.

Genauer besehen ist dies auch der Fall bei denen, die Verfasser als besonders Fortgeschrittene darstellt.

---

[1]) S. diese Zeitschrift. 1907. S. 283.

[2]) Werke von Kehrbach. XII. 298.

Noch einige Bemerkungen zu dem, was er, übrigens in höchst anerkennender Weise, über mich oder vielmehr über Herbart sagt.

S. 43, 44 fragt er: »Wie sollen die schlechthin einfachen Realen, die keiner Veränderung, also auch keiner äußeren Einwirkung fähig sind, von Gott zur zweckmäßigen Ordnung bestimmt werden?« Es ist zunächst nicht richtig, daß die Realen keiner Änderung und keiner äußeren Einwirkung fähig sind. Allerdings muß jeder Gedanke an eine qualitative Umwandlung ferne gehalten werden, allein Herbarts Lehre von der Selbsterhaltung bietet beides, einmal die Notwendigkeit des äußeren Einflusses, nämlich des Zusammen und zum andern die dadurch bedingten inneren Reaktionszustände in den realen Wesen. Alle Veränderungen in der Natur sind hervorgebracht durch eine Anzahl an sich unveränderlicher Grundstoffe. Wenn Verfasser also fragt: wie kann Gott einwirken auf an sich unveränderliche Wesen, so kann man dies durch die Gegenfrage beantworten: wie wirkt denn der Mensch darauf ein und wie verwirklicht der Mensch seine Zweckgedanken durch die Natur, die im Grunde unveränderlich ist?

Der Gedanke im allgemeinen, daß Gott auf die Welt einwirke, hat keine Schwierigkeit. Die Schwierigkeit liegt in dem »Wie«. Allein das versteht sich ja von selbst, daß wir das nicht durchschauen.

Eine Auskunft des Verfassers, die die Ordnung der Welt nicht als Realität ansieht und alle Veränderung nur im Geiste Gottes vor sich gehen läßt, liegt Herbart ganz fern.

Weiter fragt der Verfasser: Wenn Gott gedacht werden soll als eine Analogie der menschlichen Seele, und diese ihre Ausbildung allein durch Einfluß der Natur erlangt: wodurch ist Gott zum Geiste geworden?

Zunächst ist hier zu bemerken, daß in diesem Punkte die Philosophie Herbarts ganz anders steht, als andere Systeme. Nach der Herbartschen Philosophie werden wir nicht mit Notwendigkeit, sondern mit Wahrscheinlichkeit zur Annahme einer schöpferischen Intelligenz geführt. Darin liegt: die Welt ist nicht ein Erkenntnisprinzip Gottes und Gott ist nicht ein Erklärungsprinzip der Welt.

Alle diejenigen, die durch die Frage nach dem letzten Erklärungsprinzip der Welt auf Gott geführt werden, die müssen auch versuchen, die Welt aus Gott zu erklären.

Verfasser berichtet z. B. S. 31 von Pfleiderer: »theoretisch ist die Gottesidee die notwendige Hypothese zur Erklärung des Weltzusammenhanges, so daß unser ganzes logisches Weltbild des tragenden Fundamentes entbehrte und also dem nach Einheit und Notwendigkeit strebenden Erkenntnistriebe nicht genügte, wenn nicht jener gesetz- und zweckmäßige Zusammenhang der das Veränderliche und Viele zur Einheit des geordneten und stetigen Ganzen verbindet, in einer allbeherrschenden Macht seinen Einheitsgrund hätte.«

Wo die Sachen so stehen, muß eine Antwort gefunden werden auf die Frage, wie aus der Einheit die Vielheit der Natur folgt? Hieran scheitert bekanntlich aller strenger Monismus.

Aber Herbart braucht auf die Frage: wie wirkt Gott auf die Welt

oder wie folgt die Welt aus Gott? sich gar nicht einzulassen. Nach unsern Prinzipien ist die Welt im allgemeinen verständlich ohne Gott. Selbst die Zweckformen sind nicht geradezu unmöglich aus bloßem Zufall. Wenn hier nach Ursachen geforscht oder aus Ursachen geklärt wird, nimmt man Gott nicht als eine causa efficiens in Anspruch. Schon das ist ein großer Unterschied des Herbartschen von allen anderen Systemen. [1])

Ferner liegt ein Unterschied darin, daß wir uns bewußt bleiben, alle unsere metaphysischen Begriffe wie Substanz, Ursache sind abstrahiert von Dingen der Erfahrung. Es ist aber nicht erlaubt, diese Begriffe ohne weiteres anzuwenden auf etwas, was jenseits aller menschlichen Erfahrung liegt, auf Gott. [2])

Die Frage des Verfassers ist populär gesprochen die Kinderfrage: wer hat den lieben Gott gemacht?

Wenn man diese Fragen nicht beantworten kann, so folgt nicht, daß nun die Annahme Gottes überflüssig oder gar falsch sei. Die Entdeckung Newtons von dem Gesetz der Gravitation wird dadurch nicht geringer, daß Newton nicht auch das andere geleistet hat nämlich zu sagen: was Gravitation ist und wie sie entsteht. Zwei Fragen mögen eng miteinander zusammenhängen, daraus folgt nicht, daß, wenn ich die eine beantworten kann, ich auch die andere beantworten muß; und wenn ich die eine nicht beantworten kann, daraus folgt nicht, daß die Antwort auf die andere falsch sei? Ich weiß genau die Wurzel aus 100 = 10 aber die Wurzel aus 10?

So beantwortet ein sehr unterrichteter Naturforscher die Frage: wer hat den Schöpfer erschaffen? [3])

Aber wenn man nun einmal den Versuch machen wollte, und unsere metaphysischen Begriffe auf Gott anwenden und also das Bewußtsein Gottes als entstanden denken wollte, so führen diese Gedanken weder auf eine begriffliche Unmöglichkeit noch auf eine Unwürdigkeit, wie das versuchsweise in meiner Schrift: Die spekulative Theologie der Gegenwart S. 352 ausführlicher dargetan ist. O. Flügel

Arrhenius, Svante, Das Werden der Welten. Übersetzt von L. Bamberger.

Das vorliegende neueste Werk des berühmten schwedischen Gelehrten befaßt sich mit dem Problem der Weltentwicklung. Die Art und Weise, wie man sich zu verschiedenen Zeiten die Lösung dieser Frage dachte, gibt, wie der Verfasser im Vorwort ausführt, ein getreues Abbild von dem jeweiligen naturwissenschaftlichen Standpunkt, den die Menschheit einnahm. Die vorliegende Abhandlung soll eine den großen Fortschritten der letzten Jahre auf dem Gebiet der Physik und Chemie entsprechende

---

[1]) Vergl. Ztschr. f. exakte Philosophie. XIII. 287.

[2]) Über Anwendung der metaphysischen Begriffe auf den Gottesbegriff. Ztschr. f. exakte Philosophie. IX. 155.

[3]) Krönig, Das Dasein Gottes. S. 94.

Darstellung der Weltentwicklung geben. Allerdings ist es ein Unding, die Entstehung der Welt in ihrer Gesamtheit erklären zu wollen. Man kann nur aus einer Reihe von Erscheinungen auf deren gegenseitige Abhängigkeit einen Schluß ziehen; der Verfasser hat diesen Zusammenhang zwischen Sonnen und Nebelflecken, die Entstehung der einen aus den anderen darzulegen versucht.

Von den Vulkanen der Erde, über deren verschiedene Arten, ihren Bau, ihre Tätigkeit und geographische Verteilung wir zahlreiche interessante Daten erhalten, und von angestellten Erdbohrungen ausgehend begründet der Verfasser die neueren Ansichten über die Zusammensetzung der Erdkugel. Eine Stütze erhalten diese Anschauungen durch die Beobachtung der Erdbeben, über deren Wirkungen, geographische Verteilung und Zusammenhang mit Spalten in der Erdrinde der Verfasser dann ausführlichere Angaben macht.

Die Erde sowie die übrigen Himmelskörper als Träger organischen Lebens werden in einem weiteren Kapitel behandelt. Es wird hier auf die enorme Bedeutung der Abstrahlungsverhältnisse eines Planeten für die Aufrechterhaltung einer konstanten Temperatur hingewiesen, die ja die Vorbedingung alles organischen Lebens ist. Als Regulator für die Abstrahlung wirkt die Luft und zwar besonders ihr Kohlensäuregehalt. Auf diesen letzteren sind nach den Ausführungen des Verfassers die verschiedenen Perioden der Erdgeschichte, die kälteren (Eiszeiten) und die wärmeren Epochen zurückzuführen. Leider verbietet uns der Raum, auf diese hochinteressanten Ausführungen näher einzugehen. Der Schluß, den der Verfasser aus ihnen zieht, ist, daß wir besseren, wärmeren und auch gleichmäßigeren klimatischen Verhältnissen entgegengehen.

Im folgenden Kapitel spricht der Verfasser von der Strahlung und Konstitution der Sonne. Ausgehend von einer Untersuchung der Stabilität des Sonnensystems wirft er die Frage auf, wie die Sonne die ungeheuren Wärmeverluste deckt, die sie durch ihre Strahlung erleidet, und er führt dabei die zum Teil sehr interessanten Theorien vor, die verschiedene Forscher darüber aufgestellt haben, die aber sämtlich nicht befriedigen. Aus den Eigenschaften der Sonne, ihrer Zusammensetzung in den verschiedenen Teilen (der Photosphäre, Chromosphäre und Korona), ihrer Temperatur usw. leitet dann der Verfasser seine Ansicht ab, die kurz gesagt eine Deckung des Wärmeverlustes in der Auflösung von bei hohem Druck und hoher Temperatur im Inneren der Sonne zu Stande gekommenen chemischen Verbindungen sieht, und die er eingehend begründet. Bei diesen explosionsartigen Umwandlungen, die — auch spektroskopisch — in den Sonnenfackeln und -flecken nachgewiesen werden, werden so ungeheure Wärmemengen frei, daß die Wärmeausgabe der Sonne auf Milliarden wenn nicht gar Billionen von Jahren gedeckt erscheint.

Der Schwerpunkt des Buches liegt in den jetzt folgenden Kapiteln, in denen der Verfasser den Strahlungsdruck und seine Anwendungen zur Erklärung vieler Himmelserscheinungen behandelt. Die schon von Euler ausgesprochene, aber erst durch Maxwells große Arbeit theoretisch bewiesene Lehre, daß die Lichtwellen einen Druck auf die Körper ausüben, auf die

sie treffen, wird zunächst zur Erklärung der Kometenschweife herangezogen, bei der das Newtonsche Gravitationsgesetz versagte. Der Strahlungsdruck, der übrigens auch experimentell nachgewiesen wurde, ist im Stande, Tröpfchen von bestimmter, rechnerisch festgelegter Größe gegen die Anziehungskraft der Sonne in den Weltraum hinauszuschleudern. Die Materie der Kometenschweife besteht nun nach den Ausführungen des Verfassers aus Tropfen von derartigen Dimensionen, daß die abstoßende Kraft des Strahlungsdruckes die anziehende der Gravitation bis um das 40 fache übersteigt. Auch aus der Sonne selbst werden infolge des Strahlungsdruckes fortwährend unzählige Staubpartikelchen in den Weltraum hinausgestoßen. Eine große Rolle spielt dieser kosmische Staub in den Nebeln, die den ganzen unendlichen Raum erfüllen, und die zum Teil durch ihn erst zum Leuchten gebracht werden, wie der Verfasser ausführlich schildert.

Auch in den Polar- oder Nordlichtern haben wir eine Wirkung von auf die Erde fallendem Sonnenstaub vor uns. Das Zustandekommen dieser Erscheinung weiß der Verfasser durch Entladung der geladenen Sonnenstaubpartikelchen in der Atmosphäre zu erklären. Auch die verschiedenen Arten der Polarlichter sowie ihre beobachteten kürzeren und längeren Perioden leitet er sehr sinnreich aus der Sonnenstaubtheorie ab, ebenso ihren sehr engen Zusammenhang mit den Sonnenflecken und mit den erdmagnetischen Erscheinungen, wofür ein reichhaltiges Zahlenmaterial gegeben wird.

Das Zodiakallicht wird ebenfalls auf von der Sonne ausgehenden und von ihr beleuchteten kosmischen Staub zurückgeführt.

Es wird dann das »Werden der Welten« eingehend geschildert, wie die schließlich erkalteten Sonnen durch Zusammenstoß mit anderen Himmelskörpern zu Nebelflecken werden, und wie diese sich wieder allmählich durch einwandernde Sonnen in Sternhaufen verwandeln. Die sogenannten neuen Sterne haben uns das Schauspiel eines solchen Zusammenstoßes gegeben. Es werden die bei diesen Vorgängen gemachten Beobachtungen besonders spektralanalytischer Natur auf Grund von Strahlungsdruck und von elektrischen Vorgängen eingehend diskutiert, und die angewandte Vorstellungsweise gibt auch in den Details ein recht getreues Bild des wirklichen Verlaufes. Bezüglich der interessanten Ausführungen über die neuen und die veränderlichen Sterne sowie über die verschiedenen Entwicklungsstadien der Sterne müssen wir auf das Werk selbst verweisen.

Den physikalischen und chemischen Verhältnissen, die Nebelflecke und Sonnen kennzeichnen, widmet der Verfasser ein besonderes Kapitel und gibt darin eine bis in die Einzelheiten durchgeführte Darstellung der Konstitution und des Entwicklungsganges dieser Himmelskörper. Unter anderem berichtigt er den Clausiusschen Entropiesatz und zeigt die Unhaltbarkeit der Kant-Laplaceschen Theorie infolge der neueren Forschungsergebnisse und ersetzt sie durch eine dem jetzigen Stande der Forschung angemessene Entwicklungshypothese.

Das Schlußkapitel behandelt die interessante Frage nach der Aus-

breitung des Lebens im Weltall. Ausgehend von der Mutationstheorie, nach der alle jetzt lebenden Arten möglicherweise von einem einzigen äußerst einfachen Organismus abstammen, weist der Verfasser die Möglichkeit der Selbstzeugung zur Erklärung der Entstehung des Lebens als durch nichts bewiesen und höchst unwahrscheinlich zurück. Mehr Wahrscheinlichkeit hat die Lehre der Panspermie für sich, nach der sich im Weltraum eine unendliche Menge von Lebenskeimen befindet, die das Leben zwischen den einzelnen Himmelskörpern übertragen. Er gibt dieser Anschauung eine einwandfreiere Form durch die Einführung des Strahlungsdruckes, er führt aus, wie die Sporen durch denselben in den Weltenraum hinausgetrieben werden, wie sie dort trotz Sonnenlicht und Kälte ihre Keimfähigkeit lange Zeit bewahren können, wie sie schließlich trotz des abstoßenden Strahlungsdruckes auf die Oberfläche anderer Planeten gelangen und dort die Erwecker organischen Lebens sein können, wenn auch vielleicht unter Trillionen von Keimen nur ein einziger in lebensfähigem Zustande auf den Planeten gelangt, und vielleicht schon Millionen von Jahren liegen können zwischen dem Zeitpunkt, an dem der Planet fähig war, Leben zu tragen, und dem Augenblicke, in dem wirklich der erste Lebenskeim auf ihm Fuß faßte. Was machen schließlich solche Zeitepochen aus in der Geschichte der Welten!

Das ist in großen Zügen der Inhalt des hochinteressanten Buches. Die Anwendung des Strahlungsdruckes zur Erklärung der behandelten Probleme erweist sich als äußerst fruchtbar und läßt in vielen Fällen eine weit ungezwungenere Vorstellungsweise zu als die bisher üblichen Deutungen. Wenn man auch dem Verfasser nicht in allen seinen Schlüssen beizupflichten braucht und manche Erklärung für zu gewagt halten mag, so muß man doch die Phantasie und Kombinationsgabe bewundern, mit der er gleichsam spielend die schwierigsten Himmelserscheinungen zu erklären weiß. Dabei belegt er aber seine Behauptungen durch ein wertvolles, sorgfältigst gesichtetes Tatsachenmaterial, das an sich schon des Interessanten genug bietet.

Das Buch, dessen zahlreiche Illustrationen den Text sehr anschaulich ergänzen, und dessen Druck vorzüglich ist, wird für alle Freunde der Astronomie, besonders aber für die, die sich schon eingehender mit dem Gebiet beschäftigt haben, viel Anregung bieten.

Darmstadt Gewecke, Dipl.-Ing.

II Pädagogisches

Rosegger, Peter, Wildlinge. Zehntes Tausend. Leipzig, Verlag von L. Staackmann, 1906. VIII und 411 Seiten. Mit farbiger Umschlagzeichnung von Felix Schulze. Preis brosch. 4 M, in Leinen 5 M, Halbfranz 5,50 M.

Rosegger ist in diesem neuen Werk »lustig zwitschernd wieder in sein Waldland geflogen«, in die Heimat des »Waldbauernbuben« nach längerer Pause zurückgekehrt. Das heilige Lied, das er »sang in Herzenslust«, haben sie ihm zerzaust, »des Waldpoeten himmelfrohes Jesubuch«, so

klagt er selbst im Vorwort, ist »von der katholischen und der protestantischen Theologie zugerichtet worden« — da hat er sich wieder in jene Gegenden geflüchtet, »wo die Almen und die Wälder, die Felsen und die Gletscher, die wilden Wetter, die wilden Tiere und die Menschen-Wildlinge sind«. Der alte Spielmann kehrt zu den Wildlingen heim, bei denen er freilich nicht minder das Lied von ewigen Dingen singt, nur in rauherer Art und mit größerer Unbefangenheit. Der Wildlinge aber, die sich bald wieder scharenweise um ihn versammeln, sind zweierlei. Wilde Menschen und wilde Poesien. Wilde Menschen, dazu gehören auch jene derben, einfältigen, heiter-schalkhaften und gutmütigen Gestalten aus Wald und Gebirge, die sich eigentlich nur deshalb Wildlinge schelten lassen müssen, weil ihnen noch keine Buchstabenbildung die natürliche Charakterbildung, keine spitzfindige Weisheit den Hausverstand zerstört hat, und weil sie der Väter Sitte noch nicht verschachert haben gegen falsches, unsinniges Zeug«. Verfasser bezeichnet sich selbst als einen der Wildlinge.

Rosegger bietet in dem vorliegenden Bande eine Geschichtensammlung: 32 schlichte packende Erzählungen aus seiner Alpeneinsamkeit. Hier predigt und plaudert er, unbehelligt von zunftmäßiger Kritik, wies ihm um das Herz ist, auch »von ewigen Dingen«. Auf einen hohen ästhetischen Maßstab will er keinen Anspruch machen, mehr auf einen ethischen. Daß sich Ethik und Ästhetik bei ihm wohl vereinigen, zeigt gerade der vorliegende Band. »Einmal hab' ich in einem alten Buche gelesen, daß der Herrgott Leute, die er extra lieb hat, gern recht nahe bei sich haben möchte. Es verdrießt ihn, wenn sie an Haus und Hof, an Feld und Vieh hängen und solches Ding lieber haben, als ihn. Und wenn sie sich zu arg darin verlieben, so streckt er die Hand aus und nimmt ihnen das Spielzeug weg, daß sie ihr Angesicht wieder einmal ihm zuwenden möchten. Verstehst du das?« So predigt Rosegger dem Dodlbrock, dem der Sturm den Stall und der Stall die Rinder erschlagen hatte, und der auf der Höhe den Herrgott suchen wollte. — Hervorzuheben ist die besonders geschmackvolle Ausstattung des vorliegenden Werkes.

Halle a. S. H. Grosse

Förster, Dr. **Fr. W.**, Schule und Charakter. Zürich, Schultheß, 1907.

Das vorliegende Buch will Beiträge zur Pädagogik des Gehorsams und zur Reform der Schuldisziplin liefern. Diese Beiträge sind willkommen, wie auch die früheren Schriften des Verfassers aus der Masse der pädagogischen Literatur sich bemerkenswert abheben und eine dankenswerte Bereicherung des pädagogischen Schrifttums sind.[1]) Sie reihen sich inhaltlich vollständig in die große Bewegung ein, die von Herbart ausgegangen ist. Denn auch sie stellte den Begriff des Charakters in den Mittelpunkt aller Erwägung; auch sie forderte, daß die Erziehung sich nach Idealen zu richten hat, die über wechselnden Zeitbedürfnissen das bestimmen, was allein und ewig die geistige Seite des Menschen zu

[1]) S. Jahrgang 1906/07, S. 345 f.

steigern und zu befestigen vermag und was menschliche Gemeinschaft in der Tiefe zusammenhält; auch sie hat immer gepredigt, daß nicht die gesellschaftliche Entwicklung das Fatum des Charakters, sondern umgekehrt, die ewigen Ideale des Charakters, die man in den ethischen Individual- und Sozialideen erkannte, mehr und mehr das Fatum der gesellschaftlichen Entwicklung werden sollen; auch sie hat, längst vor Colonel Parker, der so viel von Herbart hat, gelehrt, daß der Lehrer, der nur Wissen vermittelt, ein Handwerker, der Lehrer, der den Charakter bildet, ein Künstler ist.

Bei diesen engen Beziehungen, die zwischen Försters Arbeit und der herbartischen Pädagogik bestehen, ist es allerdings auffallend, daß Förster an der althergebrachten Bezeichnung »Disziplin« festgehalten und nicht der feinen Unterscheidung in »Regierung der Kinder« und »Zucht« sich anschloß, wie sie Herbart bei eindringender Analyse des Begriffs herausgearbeitet hat.

Mit Försters Kampf gegen die bloße Lernschule und den Intellektualismus begegnen wir uns vollständig und freuen uns des neuen Bundesgenossen. Auch seiner Kritik der »Modernsten« stimmen wir bei. Auch wir erkennen den Wahrheitskern, der in der Persönlichkeitspädagogik liegt, gern an, wenden uns aber mit Förster gegen alle ungesunde Übertreibung und Überspannung und vor allem auch gegen die Predigt der Verachtung aller Theorie, zumal die Verächter in ihren Schriften doch selbst eine Theorie verbreiten!

Die Förstersche Schrift ist ausgezeichnet durch Weitherzigkeit der Auffassung, durch Belesenheit und durch stete Beziehung auf die Wirklichkeit. Hier kommen ihm die Erfahrungen zu gute, die er als praktischer Erzieher zu machen Gelegenheit hatte.

Jena W. Rein

Preufs, Ed., Kolonialerziehung des deutschen Volkes. Berlin, A. Duncker, 1907.

Der Verfasser der vorliegenden Schrift, Hauptmann a. D. in Pasing-München, hat sich durch seine Arbeiten »Die höheren Aufgaben des jungen Offiziers« (München 1906) und durch den Aufsatz »Geistiges Wirken und Schaffen in der Armee« (Deutsche Monatschrift, Märzheft 1907) in die Reihe der Männer eingestellt, die mit Ernst und Eifer sich den Problemen der Volkserziehung widmen. Seine »Kolonialerziehung« reiht sich in würdiger Weise den voraufgegangenen Schriften an und legt dar, wie der Offizier in seinen Instruktionsstunden aufklärend und erziehend wirken kann hinsichtlich der kolonialen Forderungen des Tages. Im Anschluß an die Ausführungen von Dernburg ist es dem Verfasser vortrefflich gelungen, zu zeigen, welch' reiche und anziehende Materien in der Beschäftigung mit den Fragen eingeschlossen sind, die sich auf unsere Kolonien beziehen; wie das Interesse dafür geweckt und gestärkt werden kann. So wird das Schriftchen namentlich auch für die Lehrer an Fortbildungsschulen sehr anregend wirken können.

Jena W. Rein

Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



AUFSÄTZE

Das Problem der Materie

Von

G. Schilling und **C. S. Cornelius**

Eingeleitet von

O. Flügel

(Fortsetzung)

Während sonach die genannten Ionischen Physiologen damit endigten, das wahrhaft Existierende lediglich als ein Veränderliches oder Werdendes zu denken, und die Ausdehnung oder Materialität der Dinge noch gar nicht in Betracht zogen, stellten dagegen die Eleatischen Philosophen den Begriff des Seins mit Schärfe und Entschiedenheit an die Spitze, und brachten auch die Frage nach dem räumlich Existierenden in Anregung und Verhandlung. Das Sein, lehrten sie, ist einfach, unteilbar, eines, unveränderlich, sich selbst gleich und nur im Denken zu erfassen. Alles, was ein Anderswerden zeigt, wie die ganze Welt der uns umgebenden Dinge, ist Nichtseiendes, ist nur Schein und Trug. Nur das Sein ist. An diesem Begriffe hielten sie so konsequent fest, daß sie seinetwegen die ganze Sinnenwelt als Trug verwarfen und darauf verzichteten sie zu begreifen. Um nun dieser mit der Erfahrung geradezu brechenden Lehre von der Einheit und Einfachheit des Seins mehr Eingang zu verschaffen und sie zu befestigen, zeigte Zeno von Elea mit vielem Scharfsinn, daß die Annahme einer Vielheit von veränderlichen, beweglichen und ausgedehnten Dingen zu Widersprüchen führe. Diese Auseinandersetzungen kennen wir leider nur fragmentarisch: glücklicherweise aber diejenigen vollständig genug, die die Ausdehnung der Dinge betreffen, und an diesem Orte vorzüglich interessieren.

Wenn man die Dinge als ausgedehnte und teilbare faßt, und ihre Bestandteile durch Teilung suchen und nachweisen will, so wird man durch Zenos Dialektik entweder auf das Nichts getrieben oder auf das Unendliche. Das Ausgedehnte wird gedacht als ein Vieles, das aus Teilen besteht, das also notwendigerweise auch letzte Bestandteile haben muß. Wenn nun irgend ein Körper geteilt wird, und man behauptet, man habe (wenn auch nur in Gedanken oder dem Begriffe nach, nicht durch wirklich ausgeführte Teilung) die letzten Bestandteile erreicht, so muß jeder derselben einfach sein. Was aber einfach ist, hat keine Größe: zu einem anderen hinzugefügt, macht es dasselbe nicht größer, von ihm hinweggenommen, nicht kleiner; es ist deshalb das vorgebliche Einfache, woraus das Viele bestehen soll, nichts. Will man dagegen, um dieser Ungereimtheit zu entgehen, jenem vermeintlichen Letzten noch eine Größe belassen, so hätte es auch Teile, diese Teile hätten dann wiederum eine Größe, folglich wieder Teile und so ins Unendliche. Darnach müßte jeder kleinste Körper unendlich viele, immer noch ausgedehnte Teil enthalten, also vielmehr unendlich groß gedacht werden, was sich ebenfalls widerspricht. Hiermit hat Zeno zuerst die Schwierigkeiten entdeckt und bloßgelegt, die in der Tat im Begriffe der Materie als eines räumlichen Realen eingeschlossen sind. Zu ihrer Überwindung oder Entfernung machte er selbst keine Anstrengungen, sie sollten ihm ja bloß dazu dienen, die eleatische Lehre von der Einheit und Unteilbarkeit des lediglich denkbaren Seins indirekt zu rechtfertigen. Allein er hatte damit neben die Veränderung einen zweiten Ausgangspunkt gestellt und den Denkern eine zweite Aufgabe gegeben, nämlich die Körperlichkeit der Dinge zu begreifen und ohne Widersprüche zu denken. Denn zu der Resignation der Eleaten, die nur mit einem einzigen einfachen Begriffe sich begnügte und die ganze Erfahrung als Trug beiseite ließ, konnten sich selbstredend nur wenige verstehen.

Das Denken schlug neue und weitere Wege ein, um die Rätsel zu lösen, die von der Erfahrung unablässig in derselben Weise aufgegeben werden. Man erkannte zuvörderst, daß aus dem wahrhaft Einen nie ein Vieles werden kann, und kam so wieder zu dem richtigen Satze, daß Vieles ist. Dabei hielt man jedoch andrerseits fest, was die Eleaten gelehrt hatten, daß ein seine Qualität änderndes Seiendes ein Widerspruch, eine Unmöglichkeit ist, und dies trieb zu dem Versuche, alle in der sinnlichen Erfahrung gegebenen Veränderungen auf bloße Ortsveränderung, auf Bewegung zurückzuführen. Dies waren die gemeinschaftlichen Ansichten der sogenannten jüngern

Ionischen Physiologen, an die sich dann bei den einzelnen einige Verschiedenheiten der Lehre anschlossen. Empedokles nahm viererlei Seiendes an, nämlich die vier Elemente, die er zuerst lehrte, indem er die Erde zu den übrigen schon vor ihm angenommenen hinzufügte; jedes einzelne bezog er aber noch auf Paare von Gegensätzen, das Feuer auf das Heiße und Trockne, die Luft auf das Heiße und Nasse, das Wasser auf das Kalte und Nasse und die Erde auf das Kalte und Trockne. Im übrigen dachte er die Masse jedes Elementes als teilbar und diese Teile als beweglich, über die Grenze der Teilbarkeit jedoch und die Form der kleinsten Teile bestimmte er nichts. Dagegen bezeichnete er die Art der Bewegung als Zusammenmischung und Entmischung, die Bewegung selbst faßte er aber nicht als etwas Ursprüngliches, sondern als die Wirkung von zwei verschiedenen Ursachen, die er Haß und Freundschaft nannte. So war Empedokles der erste, der dadurch, daß er den Begriff der Kraft erzeugte, wodurch der qualitativ unveränderliche und an sich selbst regungslose Stoff der Elemente in Bewegung gesetzt wird, den Grund zu der rein mechanischen Naturbetrachtung legte.

Im Gegensatze hierzu lehrte Anaxagoras, der göttliche Verstand sei die einzige bewegende, ordnende, über den Stoff erhabene Kraft: er ist somit der Urheber der teleologischen Naturansicht, die zur Naturerklärung den Begriff des Zweckes oder die Intelligenz als Ursache heranzieht. Auch ließ Anaxagoras die Empedokleischen Elemente nicht als solche gelten, sondern nahm andere und zwar unbestimmt viele Elemente an, deren gleichartige Teile er Homöomerien nannte; diese Homöomerien dachte er als unendlich klein und sinnlich nicht wahrnehmbar, obwohl von allen möglichen verschiedenen Gestalten. Hiernach ließ es sich Empedokles wie Anaxagoras angelegen sein, vor allem den von den Eleaten hervorgehobenen und geschärften Begriff des Seienden festzuhalten und außerdem die Qualität desselben zu bestimmen. Auch berücksichtigten beide die Ausdehnung des Realen, aber auf eine eigentliche Lösung der von Zeno darin gefundenen Schwierigkeiten ließen sich ausdrücklich erst die sogenannten Atomisten Leukipp und Demokrit ein, von denen der erstere ein Schüler des Zeno gewesen sein soll. Sie lehrten wie Anaxagoras, daß unbestimmt Vieles sei, die Qualität dieser Wesen sei aber keine sinnlich bekannte, überhaupt keine angebbare, doch müsse sie als eine gleiche, als eine und dieselbe für alle gedacht werden. Um aber den Zenonischen Widersprüchen zu entgehen, müsse man annehmen, jedes Wesen habe eine bestimmte, aber ihrer Kleinheit wegen unangebbare, unsichtbare Größe; in Bezug auf diese

sei und bleibe es aber stets ganz, unveränderlich, unteilbar, weshalb es mit dem Namen Atom zu bezeichnen sei. Die Gestalt und Größe der Atome soll verschieden sein; alle Atome sind aber gleich voll und dicht, absolut hart und undurchdringlich, daher sie verschiedene Schwere besitzen sollen. Im Gegensatz gegen sie als die festen und vollen Seienden dachten die Atomisten den Raum als das Leere, darum Nichtseiende, aber dennoch Vorhandene. In diesem Raume sollen dann die Atome wegen ihrer Schwere ursprünglich sich bewegen, und durch ihr Zusammentreffen, ihre Vermengung und Trennung die Dinge und den Schein ihres Entstehens und Vergehens, des Tuns und des Leidens hervorbringen. Die Unterschiede der Atome rücksichtlich ihrer Gestalt, ihrer Anordnung, ihrer Lage und Stellung im Raume sind die einzigen, die in Betracht kommen können, und es ist soweit alles auf quantitative Verhältnisse und auf mechanische Gründe zurückzuführen. Dabei wurde angenommen, daß die zusammengelagerten Atome stets noch durch leere Zwischenräume voneinander getrennt, daß also alle gegebenen Körper porös wären. Für das Feuer und die Seelen nahm man kugelförmige Atome an, weil diese am leichtesten durch alles hindurchdringen könnten. An diesen Grundlehren der Atomistik änderte Epikur fast nichts, außer daß er die Atome behufs des Zusammentreffens zu unbestimmten Zeiten und an unbestimmten Orten von der senkrechten Richtung ihrer natürlichen Bewegung um ein unendlich Kleines abweichen ließ, und zu ihnen noch körperliche Götter hinzufügte, die aber keine Einwirkung auf die Dinge ausüben, also der Herrschaft der mechanischen Notwendigkeit und des Zufalls keinen Abbruch tun sollten.

Dieser erste Versuch, die Materie zu begreifen, ging also von der gegebenen Ausdehnung der Sinnendinge aus, und faßte die letzten Bestandteile derselben, das wahrhaft Reale durch den Hauptbegriff des Seins. Dagegen kam das Philosophieren auch von seinem ersten Ausgangspunkte, der Veränderung der Dinge, zu einem Begriffe der Materie, aber so, daß dann auch die Veränderung, das Werden das Hauptmerkmal blieb. Im Altertum sind es Plato und Aristoteles, die im Anschluß an Anaximander auf diesem letzteren Wege ihre Ansicht von der Materie ausbildeten. Nichtsdestoweniger sah Plato vollkommen deutlich ein, daß die qualitative Veränderung etwas Widersprechendes ist, weil man in ihr Sein und Nichtsein, Entgegengesetztes als Eins denken muß. Eben deshalb ließ er auch das sinnlich Wahrnehmbare nicht als wahrhaft Seiendes gelten, sondern das letztere könne als ein Unveränderliches, Sichselbstgleichbleibendes nur im Denken erkannt werden. Sieht man nun von dem Umstande ab, daß die Beschaffen-

heiten der Dinge sich in den vielen einzelnen Dingen bald so bald anders darstellen, d. i. dem Wechsel in näheren Bestimmungen unterworfen sind, faßt man sie dagegen in unveränderlichen Begriffen auf als etwas Unsinnliches und Unwandelbares, so sind diese wandellos gedachten übersinnlichen Qualitäten der Dinge, und in weiterer Ausdehnung auch die Arten und Gattungen der Dinge das wahrhaft Seiende, welches Plato die Ideen nennt.

Dieser Vielheit der Seienden stellt er jedoch zur Erklärung der gegebenen veränderlichen Sinnenwelt den Anaximandrischen Stoff, den Aristoteles zuerst Hyle nannte, als Sitz der Veränderungen gegenüber. Er ist gleichsam das unbehauene Bauholz, das Rohmaterial, aus dem Gott, der Gute, die Sinnendinge bildet. Die Ideen werden aber bei der Weltbildung nicht mit dem Stoffe gemischt, nicht in ihn hineingebildet, sondern Gott schaut nur wie ein Künstler die immer für sich bleibenden Ideen mit Geistesaugen an und bildet nach ihnen als Musterbildern die unvollkommen entsprechenden Sinnendinge: die Ideen sind und bleiben außerhalb der räumlichen Sinnenwelt. Plato fing daher zuerst an, den an sich qualitätslosen Urstoff der Sinnenwelt dem Raume gleichzusetzen, wodurch der Begriff des bloßen Stoffes in den der Materie, die durch die Ausdehnung charakterisiert ist, übergeführt wurde.

Wie er sie sich aber hinsichtlich der Realität vorstellen sollte, das brachte ihn in Verlegenheit. Wäre sie geradezu und gänzlich als ein Nichtseiendes zu denken, so könnte man unmöglich einen Begriff von ihr haben, und keinerlei Beitrag zur Erklärung der veränderlichen Sinnenwelt von ihr erwarten. Als seiend konnte er sie aber auch nicht denken; sonst wäre sie eine Idee und als solche unveränderlich und für die Erklärung der Veränderungen abermals unbrauchbar. Daher entschloß er sich zu dem Ungedanken, sie als ein Zwischending, als ein Mittleres zwischen Seiendem und Nichtseiendem zu fassen, war aber ehrlich genug, zu gestehen, daß er sich dabei eher wie ein Phantasierender und Träumender vorkomme, denn wie ein wahrhaft erkennender Philosoph. Mit einem Worte, es ist ihm nicht gelungen, eine widerspruchsfreie Erklärung der Veränderungen aufzufinden.

Aristoteles war in einem viel ausgedehnteren Maße als Plato ein Mann der Tatsachen, und er hätte sehr gern die uns umgebenden materiellen Dinge so, wie sie uns erscheinen, geradezu für real erklärt, wenn ihn daran nicht teils die Erbschaft der über diesen reflexionslosen Standpunkt mehrfach hinausgeschrittenen philosophischen Lehren, teils sein eigenes logisches Verfahren gehindert hätte. Wenigstens

suchte er den Sinnendingen einen ungleich größeren Anteil an der Realität zu vindizieren, als ihnen nach der Platonischen Lehre zukommt. Die Platonische Ansicht, als hätten die Ideen oder das Seiende nur Existenz außer und über den Dingen, und als seien diese letzteren nur Nachahmungen von jenen, verwarf er gänzlich. Das Ideelle oder Reale in höchster Instanz, was er Eidos oder Form nannte, setzte er vielmehr in die Dinge hinein, und mit der Materie geeinigt, so daß die Dinge Produkte oder Ganze sind, zusammengesetzt aus Hyle und Eidos oder Materie und Form.

Dabei nannte Aristoteles beide Faktoren seiende, aber er nahm Sein nicht mehr in der metaphysischen Strenge der Eleaten und Platos, sondern in der schwankenderen unbestimmten Bedeutung des gemeinen unphilosophischen Sprachgebrauchs, der Unselbständigkeit und Veränderlichkeit nicht vom Sein ausschließt. Die Materie bezeichnete er nämlich als das der Möglichkeit nach, potentiell Seiende, die Formen als das der Wirklichkeit nach, aktuell Seiende. Die eine wie die andere waren ihm Ursachen der sinnlichen Dinge, die Formen Ursachen der bestimmten Existenz und Individualität der Dinge, die Materie Ursache ihrer Veränderlichkeit, vermöge deren die Dinge entstehen und vergehen, ihre Eigenschaften, ihre Größe und ihren Ort wechseln. Die Materie ist als das Prinzip, welches dem Werden und der Veränderung der Dinge zu Grunde liegt (ὑποκείμενον), an sich unbestimmbar und unerkennbar: sie ist weder ein bestimmtes Ding noch eine Beschaffenheit, noch eine Größe, sondern nur das zu dem Genannten und seinem Gegenteil dem Vermögen nach Befähigte; sie ist nur die mögliche Körperlichkeit mit allen möglichen damit zusammenhängenden Prädikaten, ein Inbegriff von Vermögen, die erst noch auf die Kräfte warten, durch welche sie in Wirklichkeiten übergeführt werden. Dieses allem Veränderlichen zu Grunde liegende reale Mögliche, das nach dem Angeführten nicht etwas sinnlich Wahrnehmbares ist, nannte Aristoteles die erste Materie im Unterschied von dem einem bestimmten Dinge zukommenden sinnlich wahrnehmbaren Stoffe, der wie das Metall und das Holz im Verhältnis zur Statue und zum Stuhle eine abgeleitete, sekundäre Materie ist. Nach dem aufgestellten Begriffe liegt es nämlich in der Natur der ersten Materie, daß sie als das Prinzip der Wandelbarkeit von selbst schon, auch noch ohne auf sie einwirkende formbildende Prinzipien, in die Reihen ihrer Möglichkeit übergeht und fortschreitet.

Aristoteles sah nun als die allgemeinsten Gegensätze dieser Möglichkeiten das Heiße und das Kalte, das Nasse und Trockne an, und indem er daraus die bei Empedokles angeführten Kombinationen

bildete, sah er darin die Prinzipien und Ursachen der Empedokleischen Elemente, die er demnach schon als Erzeugnisse des allgemeinen noch formlosen Elementarprozesses der ersten Materie, als zweite Stufe der Materialität oder Körperlichkeit ansehen mußte. Diesen Elementen schrieb er eigene natürliche Bewegungen zu: das Feuer bewegt sich nach oben, die Erde nach unten, die Luft gleichfalls nach oben, aber weniger als das Feuer, und das Wasser gleichfalls nach unten, aber weniger als die Erde. Nach Analogie kam dann Aristoteles noch darauf, auch für die andere Hauptbewegung, nämlich für die im Kreise, ein materielles Substrat zu setzen. Er nannte dasselbe den Äther, und ließ aus diesem fünften Elemente (quinta essentia), dem jede Veränderung außer der stetigen Kreisbewegung abgeht, den Himmel und die Fixsterne, wie sie materiell sind, bestehen.

So entsteht durch den Elementarprozeß alle stoffliche Masse, die aber immer noch unbestimmt und ohne geschlossene Gestaltung ist, mit einem Worte alles Unorganische. Das Belebte, die Pflanzen und Tiere entstehen erst durch Hinzutreten der Formen zu der abgeleiteten und vorbereiteten Materie: die Formen sind die gestaltenden, belebenden, beseelenden Kräfte des Materiellen. Über den Raum selbst und dessen Stetigkeit hat Aristoteles zwar Untersuchungen angestellt, die als die ersten in ihrer Art sehr beachtenswert sind. Allein er dachte den Raum nur als die Umgrenzung, als die Hülle des Körpers, von dem man sagt, er sei im Raume, nicht als den Zwischenraum zwischen seinen Grenzen. Indem daher nach seiner Ansicht immer nur das Umgrenzende die Räumlichkeit des Umgrenzten bestimmt, gewann auch bei Aristoteles der Begriff der Materie noch nicht die charakteristische Ausbildung, wonach sie als etwas durch den Raum sich Erstreckendes, als solide, den Raum ausfüllende Masse gedacht wird. Die nämliche Bestimmung erscheint auch bei Aristoteles noch als etwas Nebensächliches. Er ließ sich nicht bloß von der Tatsache der Veränderung treiben, sondern er verwendet auch ihren Begriff nur unter einer leichten Verhüllung zur Bestimmung des Realen, wozu er die Hyle unbedenklich mit rechnet, da er an diesen Begriff von Plato her gewöhnt war. Allerdings nennt er, wie schon bemerkt, die Materie und die Formen Seiende.

Ist aber die Materie nur das der Möglichkeit nach Seiende, so ist sie, genau gedacht, insoweit eben kein Seiendes, als sie noch ein Unfertiges ist. Sie ist aber durch und durch ein Unfertiges, ein bloß Mögliches; ihr ganzes Wesen besteht in Werden und Umwandlung: und

das ist der Begriff, der sie charakterisiert. Die Formen, die Aristoteles als die höchste Stufe des Realen ansieht, bezeichnet er selbst schon offener als das der Wirklichkeit, der Energie nach Seiende, d. i. als Wirkendes, Tätiges, Veränderndes.

So hat Aristoteles durch Verbindung des Begriffspaares Möglichkeit und Wirklichkeit mit dem Sein, diesen letzteren Begriff soweit abgestumpft und umgeändert, daß er für ein schärferes Denken fast ganz im Werden aufgeht. Gleichwohl ist seine Fassung der angegebenen Begriffe für lange Zeit die maßgebende, und teilweise bis auf den heutigen Tag die Grundlage weiterer Umbildungen geblieben. Namentlich beherrschte seine Vorstellungsweise das Mittelalter, und gab der Scholastik Veranlassung zu den Streitigkeiten, ob die Entstehung der Dinge als eine Bestimmung der Materie durch die Form (contractio materiae per formam) oder als eine Entwicklung der Form aus der Materie, in welcher sie der Möglichkeit nach schon liege (eductio formae ex materia) anzusehen sei, und überhaupt zu den Fragen und Meinungen über das sogenannte Prinzip der Individuation. Die Lehre von den vier Elementen erhielt sich bis ins 16. Jahrhundert nach Chr., wo die ersten Versuche auftauchen, die chemischen Elemente im Sinne der Neueren zu bestimmen. Auf den Aristotelischen Begriff der Materie und die Empedokleisch-Aristotelische Lehre, daß jedes Element zwei Gegensätze in sich vereinige, konnte sich sehr wohl die Meinung stützen, als könne ein Element in das andere übergehen, und die Hoffnung, die Metalle ineinander verwandeln zu können.

Als mit dem Verfall der Scholastik auch die Philosophie restauriert wurde, wurde die Atomistik in England durch Hobbes, in Frankreich durch Gassendi wieder reproduziert, von letzterem aber vielfach vermischt mit Aristotelischen Begriffen über die verschiedenen Arten der Ursachen und spiritualistisch-christlichen Lehren über Gott als Geist und Weltschöpfer und über immaterielle vernünftige Seelen. Wohl mehr als durch diese Denker wurde das neue Emporkommen der Atomistik gefördert durch die Lehre des Cartesius, obschon er sich prinzipiell gegen die Existenz von Atomen erklärte. Außer Gott dem ungewordenen Wesen nahm er zwei entgegengesetzte Klassen von erschaffenen Wesen an, die ausgedehnte Substanz oder die Materie und die unausgedehnte Substanz oder die Seelen, die Geister. Die Natur des Materiellen besteht nach ihm nicht in der Härte, in der Schwere, in der Farbe oder sonst in einer sinnlichen Eigenschaft, sondern lediglich in der Ausdehnung nach Länge, Breite und Tiefe, so daß der Raum von der Materie nicht in der Tat, sondern nur für

unsere Auffassung verschieden sein soll. Daraus zog er dann die Folgerung, daß es keinen leeren Raum gibt, sondern daß die eine unendlich ausgedehnte Materie überall im Universum eine und dieselbe gleichartige ist, daß es aber auch keine Atome gibt, sondern jedes Ausgedehnte immer noch weiter teilbar ist. So behauptet er zwar die unendliche Teilbarkeit der Materie, sagt aber, sie sei für den endlichen menschlichen Verstand unbegreiflich, und spricht in seiner Kosmologie und Physik immer nur von größeren oder kleineren Massenteilchen.

Außer der Teilbarbeit kommt der Materie noch Beweglichkeit in ihren Teilen zu. Aber die Bewegung selbst ist keine Tätigkeit der Materie, sondern ein Modus, der ebenso wie die Ruhe der Materie von Gott anerschaffen ist und erhalten wird. Verschiedene Körper können sich nicht einmal Bewegung mitteilen, d. h. es bewegt kein Körper den anderen, und wirkt überhaupt kein Körper auf den anderen, sondern alle bewegende Kraft ist Gottes, der bald hier, bald dort wirkt. Indem nun Descartes aus teilbarer Materie, Bewegung und Ruhe die Körperwelt im Großen und Kleinen zu erklären suchte, verwarf er die Erklärung aus Zweckursachen gänzlich und huldigte vollständig dem Mechanismus, der allein eine von Bewegungsursachen abhängige Zusammensetzung und Lage von mehr oder minder zusammengesetzten Körperchen kennt. (Forts. folgt.)

Das Berufstudium der Verwaltung

Ein Beitrag zur Hochschul-Pädagogik

von

Prof. **Franz** in Charlottenburg

Seit langem schon wird die wissenschaftliche Vorbereitung für die höhere Verwaltung dadurch erschwert, daß das Hochschulstudium für diesen Beruf sich den zeitgemäßen Forderungen nicht mehr anpassen will — eine eigentümliche und wohl einzig dastehende Erscheinung in der Geschichte des Hochschulunterrichts. Die Regierung, die Volksvertretung, selbst die Verwaltungsbeamten und die Hochschullehrer — sie alle kennen den Mangel und beklagen ihn. Ihn gründlich zu beseitigen oder auch nur an der Wurzel anzufassen will niemand unternehmen.

Ich nehme eine Tageszeitung, in der der Mangel besprochen wird, und finde folgende Ansichten: »Unsere juristische Jugend pflegt vielmehr ihr Berufsstudium als überaus langweilig einzuschätzen

als ein notwendiges Übel, das man in Rücksicht auf die praktischen Vorteile der künftigen Lebensstellung eben auf sich nehmen muß — infolgedessen bleibt gerade in dem Berufstand, der für den modernen Staat der allerwichtigste ist, der in Gesetzgebung, Rechtsprechung Verwaltung gleichmäßig herrscht und praktisch das ganze Wohl und Wehe der Volksgemeinschaft in der Hand hat, die Mehrzahl seiner Mitglieder zeitlebens Stümper in ihrem Fach, unfähig sich über die Schablone der Geschäftsrutine zu erheben und für die Mitarbeit an den schweren sozialen Problemen der Gegenwart ganz untauglich. Welche Unsummen von politischen, wirtschaftlichen, ethischen Werten hat dieses Stümpertum uns schon vernichtet.« (»Tag«, 8. Mai 1906.)

Es ist eine von Lehrern der Rechtswissenschaften mehrfach bestätigte Tatsache, daß bei keinem andern Studium an der Universität so viel »gebummelt« wird, als bei dem der Jurisprudenz, daß auch die Vorbereitung für die juristische Prüfung in einem Maße durch »Einpauken« betrieben wird, wie dies bei anderen Fakultäten und auf anderen Hochschulen bisher nicht beobachtet wurde.

Aber warum stehen denn gerade die bei den juristischen Fakultäten eingeschriebenen Studierenden in größerer Zahl ihrer Wissenschaften interesselos gegenüber? Ein Verwaltungsbeamter gibt darauf die Antwort: Weil die Hochschullehrer den Unterricht so wenig anziehend gestalten, daß eine große Zahl von Verwaltungsbeamten »jede in den Vorlesungen verbrachte Stunde als verlorene Zeit bedauern müssen.« (»Tag«, 30. Jan. 1906.)

Das ist natürlich ebenso unzutreffend wie das vorige Urteil. Warum sollte bei einem doch zweifellos hochstehenden Unterricht der Universitäten gerade derjenige einer einzigen Fakultät überall mangelhaft sein, warum sollten denn unter den vielen Dozenten gerade die Vertreter der Rechtswissenschaft schlechte Lehrer sein? Treffender scheint eine dritte Ansicht:

»Der Beruf des Verwaltungsbeamten ist ein eminent praktischer, auf konkrete Lebensverhältnisse angewandter, und man darf wohl vermuten, daß die jungen Leute, die ihn aus Neigung zu seiner besonderen Art ergreifen, und nicht aus anderen Gründen, dies tun, weil sie bewußt oder unbewußt die Fähigkeit besitzen, praktisch gestaltend in die Verhältnisse des Lebens einzugreifen, weil sie mehr praktisch als theoretisch, mehr real als abstrakt veranlagt sind. Und gerade dieser Veranlagung der künftigen Verwaltungsbeamten bietet die juristische Fakultät so gut wie gar nichts.« (»Tag«, 17. März 1906.)

Hierzu muß man die entscheidende Frage stellen: warum sind bisher alle Versuche mißlungen, den jungen Leuten mehr zu bieten?

Die Antwort liegt zu nahe: weil die Jurisprudenz nicht die Wissenschaft der Verwaltung ist; weil sie für diesen Beruf nur eine Hilfswissenschaft ist und weil die Jurisprudenz in dem Unterrichtsbetriebe der Universitäten in erster Linie für die Justiz bestimmt ist.

Das heutige Berufstudium der Verwaltung ist daher ein Widerspruch in sich; das fühlt zuerst der Student, der »bewußt oder unbewußt die Fähigkeit besitzt, praktisch gestaltend in die Verhältnisse des Lebens einzugreifen«; er kommt zu der Universität, seiner Hochschule, um mit Hilfe der Rechtswissenschaft und über diese hinaus sich weiter führen zu lassen zu Erkenntnisgebieten, die für das Verständnis des Lebens nicht mehr zu entbehren sind. Er will aber nicht und darf nicht stecken bleiben in der juristischen Schule.

Aus zwingenden Gründen ist vordem die Verwaltung von der Rechtspflege getrennt worden; die beiden Berufe sind in ihrer praktischen Betätigung weit auseinander gerückt. Warum sollten sie in der wissenschaftlichen Vorbereitung so eng aneinander gekettet bleiben? Sie haben ja freilich noch eine feste und unverrückbare Gemeinsamkeit — die Rechtsordnungen. Es wird aber doch als widersinnig empfunden, daß ein Student, der Richter werden will, nicht tiefer sollte eindringen müssen in »seine« Wissenschaft als der zukünftige Verwaltungsbeamte. Könnte man das Studium der Medizin mit dem der Chemie vereinigen, weil dem künftigen Arzt auch weitere Gebiete der Chemie bekannt sein müssen? Muß der zukünftige Forstwirt seine ganze Studienzeit der Botanik widmen? Ist eine Ingenieurerziehung denkbar, die sich auf die Mathematik beschränkt? Wenn bei solch naheliegenden Vergleichen die im praktischen Beruf stehenden ehemaligen Studierenden der Rechtswissenschaften noch ihr Bedauern mitteilen über jede in den Hörsälen »verlorene« Stunde, wenn der Student sieht, wie andere vor ihm ihre Berufsaufgaben erfüllen, die ihr Prüfungswissen beim Einpauker gewonnen haben, so wird das von vornherein mangelnde Interesse nicht geweckt. Bei freier Berufswahl und vor allem bei Lernfreiheit ist aber ein tiefer gehendes Interesse an der Wissenschaft, der das Studium gewidmet sein soll, unerläßliche Voraussetzung; jedenfalls ist fehlendes Interesse ein sehr großes Hindernis jeden Hochschul-Unterrichts. Dazu kommt nun noch, daß bei dem Studium die geistigen Veranlagungen der Hörer den Unterricht wesentlich beeinflussen. Ein großer Teil der bei der juristischen Fakultät eingeschriebenen Hörer kann sein »Studium« nicht nach seinen geistigen Fähigkeiten wählen; wer mehr »praktisch als theoretisch«, mehr »real als abstrakt« veranlagt ist — und diese

Veranlagung steht doch dem Interesse an dem Beruf der Verwaltung nicht im Wege — könnte gewiß seine wissenschaftliche Vorbildung auf anderem Wege finden: er muß aber den Weg durch die Schule der Jurisprudenz machen, weil es einen anderen nicht gibt. Aus einem Studentenmaterial, das ohne Interesse und ohne Begabung zu »seinem« Studium kommt, können aber auch die besten Rechtslehrer keine guten Juristen machen. Da müssen einige — vielleicht auch eine größere Zahl von »Stümpern« mit unterlaufen.

Was mir aber als das schwerste Hindernis erscheint, das ist die Behauptung der Verwaltungsbeamten, daß die juristische Schule und der juristische Geist, in dem sie erzogen würden, ihre Berufsaufgaben erschwere. In dem Landtag einer preußischen Provinz sagte kürzlich ein Landrat: »Der uns anerzogene juristische Formalismus kann direkt eine Gefahr sein für jeden, der in das Verwaltungsfach übertritt. Das sogenannte juristische Gefühl gerade ist es, das sich oft und leider gerade erfolgreich dagegen sträubt, praktischen und menschlich zwingenden Gründen nachzugeben.«

Nehme ich alle diese Urteile, die sich geradezu häufen und die bei aller Übertreibung doch die Erscheinungen als solche richtig wiedergeben müssen, so bleibt keine andere Erklärung, als der innere Widerspruch, der darin besteht, daß zwei ganz verschiedene Berufe ein und dasselbe Hochschulstudium haben, das durch ein und dieselbe Prüfung abgeschlossen wird.

Dieser Widerspruch ist auch dem Versuch verhängnisvoll geworden, der von der preußischen Gesetzgebung zur Besserung des bemängelten Zustandes unternommen wurde. Verhandlungen, die sich über viele Jahre hinziehen, Gesetzesvorlagen, die zweimal wiederholt werden müssen, um schließlich das eine zu erreichen, daß die jungen Beamten in der Folge nur noch 9 Monate statt 2 Jahre bei den ordentlichen Gerichten ausgebildet werden. Das ist gewiß ein ungewöhnlicher Vorgang bei einer einfachen Frage der Vorbildung. Bei keiner anderen Berufsbildung ist Ähnliches zu verzeichnen. Was das Außergewöhnliche steigert, ist einmal die Geringfügigkeit des Erreichten und sodann die Tendenz, die hierbei hervortritt.

Das Hochschulstudium sollte reformiert werden — darauf war seit Jahrzehnten das Bestreben aller Einsichtigen gerichtet; das ist aber mit dem Gesetzeswerk nicht erreicht worden. Das Studium ist unverändert geblieben, weil die Behandlung der ersten (gescheiterten) Vorlage ohne weiteres erkennen ließ, daß ein Ausgleich der Interessen zwischen Verwaltung und Justiz im Studium unmöglich ist. Und nun ist das Gesetz in seiner zweiten und dritten Form

in eine Bahn gelenkt, die für das Prinzip der akademischen Bildung der Verwaltungsbeamten äußerst nachteilig werden muß. In der Folge werden die bestehenden Schwierigkeiten sich weiter vermehren.

Das neue Gesetz über die Befähigung für den höheren Verwaltungsdienst muß als eine Absage an die Jurisprudenz gedeutet werden, denn es besagt, daß die Vorbildung der Verwaltungsbeamten um so besser wird, je früher die letzteren der juristischen Schulung entzogen werden. Die jungen Beamten sollen nicht mehr mit ihren Studiengenossen weiter ausgebildet werden; die Vertiefung der Hochschullehre und die Anpassung derselben an die Berufsaufgaben — das ist die Zweckbestimmung der praktischen Berufsbildung — soll eine andere werden. Müßte da nicht gleichzeitig auch die Lehre selbst eine Änderung erfahren? Solche Fragen beantwortet sich der Student selbst. Er merkt sehr bald, daß nunmehr der Schwerpunkt noch weiter nach dem zweiten Teil der Vorbildung verschoben ist — von der Hochschule weg. Dem Hochschulstudium wird weniger Wert beigemessen; es ist ja für diejenigen bestimmt, die zu den Gerichten gehen.

Und wirklich — wenn man die Neuregelung nach Analogie der anderen Berufe beurteilen darf — liegt eine solche Auslegung der Motive nahe. Bei der Beratung des letzten Entwurfes gab die Regierung zu, daß die jungen Beamten »lebensfremd« von ihrer Hochschule kommen, — dieselben Beamten, die wenige Jahre nachher Führer des Lebens sein sollen! Diese Kritik ist gewiß ernst zu nehmen, sie ist (bei allem Wohlwollen) die schärfste, die über das System bisher gefällt worden ist. Die Verwaltungsbeamten — so ist hieraus zu entnehmen — haben einen Hochschulunterricht, der nicht einmal die ersten Forderungen jeden Unterrichts erfüllt. Und diesen Unterricht läßt man bestehen; man begnügt sich damit, seine Fehler durch Maßnahmen zu korrigieren, die hinter der Hochschule liegen.

Die ganze Tendenz in der Vorbildung der Verwaltungsbeamten ist jetzt auf eine Unterweisung gerichtet, die außerhalb der Hochschule liegt; es nimmt den Anschein, als ob man von dem offiziellen Studium nichts mehr erwartet. Das Vertrauen ist gesunken; das läßt sich an manchen Erscheinungen beobachten. Die Stimmung im preußischen Landtag ist gegen eine Verlängerung der kurzen Studienzeit; vielleicht sagen sich die Akademiker dieser Körperschaft, daß jede weitere Stunde verlorene Zeit ist. Sie müssen es wissen; sie haben ja selbst die Schule der Jurisprudenz kennen gelernt. Besser soll es sein, den Unterricht später nachzuholen. Eine Vereinigung ist gegründet worden, »für staatswissenschaftliche Fortbildung«, die

Assessoren und Landräten den Unterricht erteilt, der eigentlich auf die Hochschule gehört.

Für die Beurteilung der Bewegung ist es nicht ohne Interesse, das Unterrichtsprogramm dieses verdienstvollen Unternehmens zu betrachten. Es geht aus von den Wandlungen, die das »naturwissenschaftliche Zeitalter« verursacht habe, und von der Notwendigkeit dem Beamtenkörper der Verwaltung in einzelnen Persönlichkeiten des Nachwuchses technisches und wirtschaftliches Verständnis zuzuführen. Wenn die Juristen die »erste Hypothek« die ihnen eingeräumt sei, behalten wollten, so müßten sie ihre Bildung umfassender gestalten und sich einen Einblick in das gesamte wirtschaftliche Leben verschaffen. Von der einseitigen juristischen müsse man mehr zur kameralistischen Vorbildung übergehen. Zur Erreichung dieses Zieles sind Kurse eingerichtet, die als eine »vorläufige Abschlagszahlung bezeichnet werden. In diesen Kursen, die sich über mehrere Wochen bezw. Monate erstrecken, werden die Teilnehmer durch Vorträge und viele Besichtigungen technisch-gewerblicher Betriebe unterrichtet. Und auch hierin läßt sich der Widerspruch verfolgen, der voraussichtlich selbst dieses Unternehmen schädigen wird. Dasselbe müßte als »Fortbildung« auf früher gelegten Grundlagen sich aufbauen, denn jeder Unterricht setzt gewisse Kenntnisse und Fähigkeiten voraus, die auf der Vorstufe erreicht sein müssen. Eine Fortbildung, die über dem Hochschulunterricht steht, müßte besonders hohe Anforderungen stellen können. Für die meisten der Unterrichtsgebiete, auf welche sich die Fortbildung in den Kursen erstreckt, ist die Vorbildung der Teilnehmer aber sehr mangelhaft, für einige fehlt sie fast ganz. So ist z. B. bei keinem aus der juristischen Schule hervorgegangenen Assessor eine ausreichende Grundlage vorhanden für das Verständnis technischer Arbeit.

Ich entnehme dem Exkursionsprogramm eines Kursus für mehrere Tage: Städtische Entwässerungsanlagen und Hafenbau, mehrere Maschinenfabriken und eine Akkumulatorenfabrik, Besuch eines Kohlenreviers, Einfahrt in mehrere Schächte, Besichtigung der Werkanlagen einer Hütte (Stahlwerk und Gebläsemaschinen) Besichtigung einer Talsperre usw. Daß der Unterricht über Wesen, Entstehung und wirtschaftliche Bedeutung dieser Werke zu der staatswirtschaftlichen Lehre gehört, oder gehören sollte, soll gewiß nicht bestritten werden; man darf aber doch bezweifeln, ob ein wirklich nachhaltiger Fortbildungsunterricht auf diesen Gebieten erteilt werden kann, wenn der Assessor auf seiner Hochschule nichts von Ingenieurwissenschaft gehört, wenn ihm die notwendigsten technologischen Vorkenntnisse,

ja selbst einfache naturwissenschaftliche Begriffe fehlen. Für jeden Gebildeten ist es ja — gleichgültig, in welchen Wissenschaften er unterrichtet ist — lehrreich, sich in einer Förderschule bewegen zu lassen, oder sich neben eine Walzenstraße zu stellen. Das ist für einen Theologen oder einen Mediziner nicht minder lehrreich, als für einen Juristen. Einen wirklichen Gewinn für Wissen und Können — und darauf kommt es doch an — hat aber nur derjenige, der gelernt hat, die vor seinen Sinnen ablaufenden Vorgänge in ihrem ganzen Verlauf zu verfolgen und ihre Wirkung auf das Wirtschaftsleben zu beurteilen. Für einen angehenden Staatswirt — das sollten eigentlich die Exkursionsteilnehmer ja schon sein — ist das besonders wichtig. Und da glaube ich, daß nicht einmal die Kenntnisse aus der theoretischen Volkswirtschaftslehre, die der Studierende der Rechts- und Staatswissenschaft erworben hat, hier eine ausreichende Grundlage bilden. Jedenfalls fällt es einem Akademiker, der bei einer juristischen Fakultät eingeschrieben war und seine Studienzeit voll auf »seine« Wissenschaft verwendet hat, sehr schwer, das Wesentliche all der verwickelten Vorgänge zu erfassen. Und wer wirklich Jurist geworden ist in seinem Studium, wer sich vertieft hat in das Meisterwerk, das menschlicher Verstand in dem monumentalen Bau des Rechts errichtet hat, dem fällt es doppelt schwer. Die Logik der Natur ist zu verschieden von der des Rechts. In der Technik — sie ist ihrem Wesen nach angewandte Naturerkenntnis und auf sie stützt sich unser Wirtschaftsleben — gilt zuerst das Gesetz der Natur. Wer jahrelang sein logisches Denken nur an juristischen Materien geschärft, wer »daran gewöhnt ist, praktische Lebensverhältnisse unter rechtliche Begriffe zu subsummieren« — einen Vorzug, den die Motive des preußischen Gesetzes betonen — der ist auf vielen Gebieten des neuzeitlichen Lebens in klarer Auffassung der Geschehnisse behindert. Er ist »lebensfremd« geworden. »Es erscheint deshalb dringend notwendig,« wie der erwähnte preußische Landrat meinte, »daß das Juristentum in der Verwaltung auf ein Mindestmaß eingeschränkt wird.«

Das ist zur Zeit die stillherrschende Ansicht. Wir sind aber trotzdem noch sehr weit entfernt von einer Durchführung dieses Gedankens. Das zeigt nichts deutlicher als das preußische Gesetz. Wie will man von dem juristischen Studium loskommen, wenn man alle Verwaltungsbeamten durch die juristische Prüfung schickt?

Unsere wirklichen Juristen müssen doch zuerst und vor allem in der Jurisprudenz unterrichtet werden; für sie muß doch das Recht Anfang und Ende des Studiums sein. Das Studium muß mit einer

Prüfung abgeschlossen werden — der ersten juristischen. Wenn alle Verwaltungsbeamten diese Prüfung ablegen müssen, so müssen sie so studieren, als ob sie gute Juristen werden wollten. Dieser Widerspruch muß fallen. Es muß die Verwaltung auch im Studium unabhängig werden von der Rechtspflege. Das Studium der Verwaltung muß freier gestaltet, der Nachwuchs aus breiterer Schicht entnommen werden.

Die Universitäten haben in dem Gefüge der Staaten unter anderem die Aufgabe, Persönlichkeiten zu schulen, die den Staat weiter führen und mit ihrem Intellekt verteidigen können. Diese Aufgabe ist aber nicht nur den Universitäten zugefallen, auch andere Hochschulen, die vom Staate unterhalten werden, müssen hieran teilnehmen. Das folgt aus dem Begriff der Staatsanstalt. Hier steht nicht etwa das Recht, sondern die Pflicht im Vordergrund. Es ist ein schwerer Irrtum, begleitet von einem bedenklichen Vorurteil, wenn die Motive des preußischen Gesetzes es als »naturgemäß« bezeichnen, daß nur die Universität Verwaltungsbeamte erziehen könne; es ist ebenso bedenklich für die wissenschaftlichen Disziplinen wie für die Praxis der Staatsführung, die Staatswissenschaften nur an der Universität zu suchen. Einseitigkeit lähmt. Wenn es neben der Universität eine andere Hochschule gibt, welche Wissenschaften der Staatswirtschaft pflegt — welche vielleicht einzige Lehrstätte ist —, so ist es doch schon Pflicht der Selbsterhaltung, diese nutzbar zu machen für die Erziehung der Verwaltungsbeamten. Diesen Gedanken hat schon Professor Ortloff in seinem »Studium der Rechts- und Staatswissenschaft« (Halle, Waisenhaus 1903) ausgesprochen. Auch Ortloff betont zunächst die Notwendigkeit, wieder »Kameralistik« (Geographie, praktische Mathematik, Technik, Anthropologie, Versicherungsrecht usw.) in dem Studium der Verwaltung zu pflegen und empfiehlt, einem »höheren« Studium der Staatswissenschaften ein auf zwei Semester beschränktes kameralistisches Vorbereitungsstudium vorauszuschicken, das »sofern die einzelne Universität dazu weniger Gelegenheit bietet, auf einer höheren landwirtschaftlichen und technischen Lehranstalt, Berg- und Forstakademie« zurückzulegen wäre (S. 39). Für weniger weitgehende Ansprüche in den Ämtern der Verwaltung hält er sogar die Universität nicht einmal für geeignet. »Für die Erlernung der sog. kameralistischen Fächer dienen jetzt die in großer Anzahl vorhandenen technischen und polytechnischen Hochschulen, die keine Berührung mit den Fakultäten der Rechts- und Staatswissenschaft der Universitäten haben. Die für die Erlangung des Dr. ing. erforderten Prüfungen könnten auch für die zur Erlangung

eines in jene Gebiete fallenden Staats oder sonstigen öffentlichen Amtes maßgebend werden.«

Hier wird zum ersten Male anerkannt, daß es außer der Universität überhaupt noch Lehrstätten gibt, die verwendbar sind und daran wird auch zum erstenmal der selbstverständliche Vorschlag geknüpft, diese Stellen nunmehr auch heranzuziehen bei der vorliegenden Aufgabe. Dabei war Ortloff (der übrigens die Technischen Hochschulen der Zahl nach überschätzt — in Preußen kommen z. B. erst 4 Technische Hochschulen auf 10 Universitäten, bei einem Etat, der nur halb so groß, als der der 3. kleinsten Universitäten) nicht einmal bekannt, daß diese Hochschulen auch einen umfangreichen Unterricht in den Fächern der Rechte, Finanzwissenschaft und Volkswirtschaftslehre geschaffen haben. Daß dieser Vorschlag der einzige geblieben ist in der umfangreichen Literatur, ist mit anderen Erscheinungen bei der Behandlung der Frage ganz bezeichnend für die gewaltigen Schwierigkeiten, die hier bestehen müssen. Obwohl eine Frage des Unterrichts vorlag (sie stand im Mittelpunkt) ist das Unterrichtsministerium bei der preußischen Gesetzesvorlage in den Hintergrund getreten. In dem Parlament auch nicht einmal die Erwähnung einer anderen Erziehungsmöglichkeit. In der Kommission des Landtages kein einziger Akademiker, der nicht aus der Universität gekommen wäre: Es scheint, als ob sowohl die Regierung als auch die Volksvertretung andere Hochschulen in ihrem Bildungswert für die Staatsleitung unterschätzt oder vielmehr gar nicht einmal kennt. Das würde freilich die ganze Situation mit einemmal erklären. Und die Wahrscheinlichkeit ist nicht gering. (Schluß folgt)

Pädagogischer Pessimismus

Von
Dr. **Hans Schmidkunz,** Berlin-Halensee

(Schluß)

Die vorige theologische Diskussionsstimme setzte dem folgendes entgegen. Das vom Vorredner Angeführte ist ja das, was wir verlangen. Uns ist es nicht bloß um praktische Zwecke zu tun, vielmehr um das Vermitteln einer Bildung, welche den Jünger befähigt, eigene Gesichtspunkte geltend zu machen, und zwar auch unter veränderten Umständen. Der Appell an die Philosophie reicht nicht aus. Diese ist auf unseren Universitäten allzu verschieden, als daß durch sie die Pädagogik gesichert wäre. Am ehesten könnte dafür der Ethiker in Betracht kommen; doch auch im Vortrage der Ethik müssen noch nicht auch pädagogische Bahnen eingeschlagen werden.

Jedenfalls aber hat der pädagogische Unterricht auf Universitäten die Aufgabe, wenigstens das Wichtigere seines Gebietes zu bringen. Dies um so mehr, als wir ja eine so weite Dehnung der »universitas litterarum« besitzen (abgesehen natürlich davon, daß dieses Wort einen andersartigen historischen Ursprung hat).

Es handelt sich nicht bloß darum, künftige Dozenten zu erziehen. Vielmehr waltet hier auch ein theoretischer Grund: das Interesse des Menschen an einer allgemeineren Abrundung seines Weltbildes. Infolge dieses Interesses ist auch eine Orientierung über das Wesen der Universität nötig. Zu diesem Zwecke fand ich sehr geeignet die Geschichte der Universitäten von Raumer. Derartige Belehrungen gab es zu meiner Zeit an der Universität nicht. Doch empfahl uns Professor Ahlwardt erfolgreich die Lektüre der »Akademischen Propädeutik« von C. Kirchner (Leipzig 1842).

Die Befriedigung eines solchen theoretischen Interesses ist eine notwendige Ergänzung der akademischen Disziplinen, und deshalb muß derartiges übermittelt werden. Dazu kommt nun noch das bestehende Examen aus Pädagogik, das zugleich die Notwendigkeit hervorbringt, gute Lehrbücher darzubieten und die Gymnasialpädagogik auszubilden. Unsere Sache ist es, diesen Entwicklungsgang zu beschleunigen.

Nach alledem ist die Pädagogik aus praktischen und aus theoretischen Gründen ein notwendiges Glied des akademischen Ganzen. Wozu sind denn sonst die Universitäten da?! Für sie ergeben sich aus dem Gesagten hunderte von Fragen. Sollen all diese unbeantwortet bleiben, und soll man vielmehr die Dinge einfach gehen lassen?! —

Die vorige Stimme antwortete darauf folgendes. Eine Geschichte der Pädagogik muß an den Universitäten selbstverständlich gelehrt werden, da ja die Pädagogik ein Zweig der Kultur ist. Deshalb aber wird es noch lange nicht nötig, eigens eine Ausbildung von Hochschuldozenten einzurichten. Für jenes pädagogische Examen muß allerdings das zu prüfende Material dargeboten werden. Für eine solche Erweiterung der Universitätslehre bin auch ich. Nur will ich warnen vor der Meinung, daß auf diesem Weg unsere Forscher zu guten Lehrern gebildet werden könnten. — Zu weniger schlechten! berichtigte die Gegenstimme. —

Die Antwort auf die bisherigen Interpellationen gab der Vortragende in folgender Weise. Gegenüber den Einwänden der medizinischen Diskussionsstimme könnte ich mich im allgemeinen doch nur wiederholen. Es handelt sich hier um diametrale Gegensätze.

Der pädagogische Pessimismus ist für mich nicht Standpunkt, sondern nur ein Symptom der heutigen Zerrissenheit. Auch mit

L. Gurlitt stimme ich in der Hauptsache nicht überein. Allein er hat das Verdienst, alle Schwächen auf diesem Gebiete zu entdecken und uns seine Kritik mitfühlen zu lassen. Insbesondere kommt hier in Betracht, daß der Mensch eben mehr als bloß Gedächtnis ist, und daß für seine übrigen Kräfte das Gymnasium zu wenig sorgt. Sogar Rud. Lehmann hat dies zugegeben und namentlich das Einpauken, die Hausaufgaben, das Examinieren getadelt, wenigstens im Prinzipe. Diese Verfahrungsweisen machen die Schüler gemein. Dem Examen bin ich überhaupt feind. Leider werden auf der Universität die Studenten hauptsächlich durch die Aussicht auf das Examen vorwärtsgetrieben.

Das Nachschreiben bildet nur das Gedächtnis aus. In früheren Zeiten war diese Pflege des Gedächtnisses (wie z. B. die talmudischen Schulen zeigen) eine Not; heute hingegen verfügen wir über so viele Lehrbücher. Das Nachschreiben hindert die Selbsttätigkeit. Oft geschah es mir, daß ich das Wichtigste nicht nachschrieb. Jedenfalls geht beim Nachschreiben viel verloren oder wird mißverstanden.

In der Frage nach den Lehrstühlen für Pädagogik widerspricht sich der Gegner. Wie wenig hat doch der Student vom großen Forscher! Der Dozent schreibt ja auch Bücher, und der Student kann diese Bücher lesen.

Die Pädagogik soll eine unlehrbare Kunst sein?! Es ist selbstverständlich, daß ein Künstler geboren werden muß, aber ebenso, daß zur Anlage die Technik hinzukommen muß. Wenn gesagt wird, der Student habe zunächst wenig Interesse für Pädagogik, so muß ich dies bestreiten; denn der Student, wenigstens der richtige, sucht eben das, was er später braucht, und dazu gehört in der Regel auch die Pädagogik.

Keineswegs sollte bloß Hochschulpädagogik gefordert werden. Diese ist lediglich ein Teil der Pädagogik überhaupt. Doch warum soll auch sie nicht vertreten sein? zumal bereits jetzt ein oder der andere Dozent über Hodegetik liest! —

Die vorige theologische Stimme erwähnte private Äußerungen von Professoren, daß diesem oder jenem das Abnehmen einer Prüfung aus Pädagogik unangenehm sei, und daß eingesehen wird, wie sehr durch ein zu frühes Vorwiegen der Praxis deren Reiz verloren geht. Allein dieser oder jener Professor, der sich so ausspricht, liest doch selber über Pädagogik. Allerdings drängt sich dabei die spezielle Frage auf, wie weit die Studenten mit Übungen zu quälen seien, die auf die spätere Lehrpraxis vorbereiten sollen. Man kennt die vorherige Verleidung der Mahlzeit durch ein Kosten von allem. Auch Rud. Lehmann meint wohl, der Gymnasialpädagoge habe einen solchen dégoût vor

Verfrühtem, und zwar noch mehr, als dies bekanntlich beim Mediziner der Fall ist. (Wozu der Vortragende einschaltete, daß der genannte Autor zwar für Pädagogik, aber gegen eigene Seminare stimmt.) Leid tun mir, fuhr der Redner fort, die Kinder, welche dem Anfänger in der pädagogischen Kunst als Experimentalobjekte dienen müssen.

Was die Mediziner betrifft, so trachten gerade diese am meisten von allen Studenten infolge eines Kontrastes gegen die Materie ihres Berufes nach einer ästhetischen und sonstigen allgemeineren Bildung. Daher kommt auch ihr Widerstand gegen die Zulassung von Realabiturienten an die Universität; gerade sie streben nach voller akademischer Zugehörigkeit, weil sie fühlen, wie leicht ihnen diese entgehen könnte.

Alle akademischen Dozenten würden sich dafür aussprechen, daß undidaktische Männer, wie Helmholtz und Mommsen, der Universität erhalten bleiben, und zwar wegen der idealen Belebung, die von ihnen ausgeht. Ohne solche Einflüsse würden die Universitäten tief sinken. Allein auch von diesen Männern kann man verlangen, daß sie eben lernen, was zu lernen möglich ist.

In der Frage nach der Übung des Gedächtnisses muß ich den übrigen Stimmen entschieden widersprechen. Die Gedächtnisübung ist geradezu ein Segen, und das Auswendiglernen von einer kolossalen Wichtigkeit für das ganze Leben. Man denke an das Festhalten von solchen Dingen, wie es der Katechismus, die Zehn Gebote und die Kirchenlieder samt ihrer Musik sind! Statt der vielen Extempores und ähnlicher Schulübungen lasse man lieber einiges wenige fest auswendig lernen. Mir selber geben viele französische Gedichte, die ich seinerzeit auswendig gelernt habe, noch heute einen Schwung und erleichtern mir das Lesen französischer Romane. Namentlich soll man plastische Kapitel aus dem Unterrichtsstoff auswendig lernen lassen und dann immer noch wiederholen.

Die Probleme des Nachschreibens usw. müssen jedenfalls zur Erörterung kommen; und dazu ist irgend eine Zentralstelle für Hochschulpädagogik notwendig. —

Die vorige, medizinische Diskussionsstimme wies darauf hin, daß aus der Debatte die wertvollen Anregungen des Vortrages zu ersehen seien, und daß die streitenden Stimmen doch nicht gar so weit auseinanderstreben. – Was die Klagen von L. Gurlitt betrifft, so hat eben in unsere stetige Gymnasialentwickelung etwas Fremdes eingegriffen, bestehend aus besonderen äußerlichen Rücksichten und dergl. Um so weniger ist es berechtigt, an unseren Dingen zu verzweifeln.

Die Pädagogik soll dorthin kommen, wohin sie gehört: d. h. an

unsere Kleinen und an unsere Gymnasiasten. Folglich ist auch ein Lehrstuhl für sie nötig, keineswegs aber zu der Aufgabe, Dozenten zu dressieren. Vielmehr gilt der Rat: »Haltet einen guten Vortrag!« darüber hinaus ist hier nichts mehr nötig.

Man mag bei der Habilitation eine Probevorlesung verlangen und an diese auch strenge Anforderungen stellen. Allein das sind Dinge, für die sich keine Regeln aufstellen lassen. Oftmals versagen bescheidene Menschen, während umgekehrt unbescheidene sich durchschlagen. Für das Kolleg ist eine ordentliche Vorbereitung zu verlangen, und auch dazu wird das Gedächtnis nötig. Kein Dozent kann so ganz frei sprechen. Erforderlich ist für den Dozenten allerdings manches; beispielsweise wird sein Erfolg anders, ob er aus dem Vollen schöpft, ob nicht. Unsere Alten waren einfach »dictatores perpetui«. An der Universität Halle war es einmal im 18. Jahrhundert so, daß der ernste Mediziner Stahl gemieden, dagegen sein liebenswürdiger Kollege Hoffmann viel besucht wurde, auch ohne Hochschulpädagogik. —

Schließlich kamen am Ende der Diskussion noch einige Materialien zur Erwähnung. So wurden z. B. die mehreren Artikel genannt, welche E. Schalk in der »Zukunft« (16./12. 1905 und 27./1. 1906) geschrieben hat, mit dem Grundgedanken, daß er seminaristische Hochschullehrer und eine aus ausgedienten Akademikern bestehende Kommission für diese Seminare verlangt. Das gehe allerdings zu weit.

Die Zeitschrift »Finkenblätter. Freistudentische Rundschau«, brachte in ihrem 8. Jahrgang, Band II, No. 10 und 11, S. 103, einen Bericht über den 6. deutschen Freistudententag zu Weimar und speziell auch über ein Referat von Dr. Heinzig. In diesem wurde auch eine Anregung, und zwar erfolgreich, gegeben, welche für die hier vertretenen Bestrebungen wichtig genug ist, daß sie eine Wiedergabe verlangt. Dr. Heinzig sagte:

»Ebenso sei eine Reform der Hochschulpädagogik anzustreben. Die alte civitas academica sei heute in Lehr- und Lernkörper zerfallen ... Heute sei die Universität hauptsächlich Staatszweck und demgemäß das Studium besonders Studium auf das Staatsexamen hin. Diesem Mißstand wirkten die Fakultäten zu wenig entgegen .... Die Dozenten müßten nicht nur Wissenschaftler, sondern auch Pädagogen sein ... Die Deutsche Freie Studentenschaft solle daher zunächst eine Zentrale für Hochschulpädagogik einrichten. Diese habe Material zu sammeln und Vorschläge für künftige Freistudententage zu machen.«

Aus der reichhaltigen Diskussion über dieses Referat interessiert uns, abgesehen etwa von dem Vorschlage, die Brücke zwischen Lehr-

und Lernkörper vermittels einer Mitverwaltung der Seminare durch die Studenten zu schlagen, hauptsächlich die Einsetzung einer solchen Zentrale für Hochschulpädagogik, für welche dann eine Kommission von sieben Männern gewählt wurde.

* * *

Es mag nun dem Schreiber dieser Zeilen gestattet sein, über verschiedene Punkte des hier vorgeführten Vortrags- und Diskussionsmateriales seine unverbindlichen eigenen Meinungen auszusprechen. Dabei handelt es sich weniger um das Allgemeinere, wie z. B. namentlich um die Kritik unserer gegenwärtigen Verhältnisse, die allerdings, zumal durch ihren Hinweis auf Unzufriedenheit und Zerrissenheit, zu Zweifeln an der Berechtigung der Grundlagen dieser modernen Welt überhaupt herausfordert. So sehr auch dies dem Referenten am Herzen liegen würde, so muß er sich doch in diesem Rahmen auf die spezielleren pädagogischen Fragen beschränken.

Mit vollem Rechte stellte der Vortragende die, heute recht merkwürdig erscheinende, Forderung auf, den Studenten eine persönliche Führung zu geben, und betonte mit ebensolcher Berechtigung den Umstand, daß gerade die Tüchtigsten am meisten Führung brauchen. Es darf vielleicht außerdem noch angenommen werden, daß diese Tüchtigsten sogar auch ein größeres subjektives Bedürfnis nach Führung haben, als die Untüchtigeren, bei denen der Widerstand dagegen, das Pochen auf die eigene Selbstgenügsamkeit, am stärksten zu sein pflegt.

In den Kritiken über das heutige Schulwesen wird doch wohl mit Unrecht über d a s geklagt, was gelernt werden muß und schließlich wieder vergessen wird. Denn erstens nützt auch das, was direkt nicht bleibt; und zweitens ist das Vergessen eben bedauerlich. Der Referent könnte überhaupt kein Stückchen Unterrichtsmaterial aus dem Gymnasium nennen, das er jetzt als überflüssig bezeichnen müßte, und vermag den Erinnerungsverlust dafür nur sehr zu bedauern.

Der Kampf gegen den sogenannten didaktischen Materialismus, also gegen die einzige Herrschaft der Unterrichtsmaterie, ist berechtigt. Allein mit dem entgegengesetzten Extreme, dem didaktischen Formalismus, kommen wir nur wiederum in Übertreibungen hinein. Die mittlere Linie ist es, die hier kritizistisch gesucht werden muß. So scheint die Rühmung von Kollegien, die mehr Anregungen als reichen Inhalt geben, doch auch die Gefahren einer Oberflächlichkeit zu enthalten. Auf solchen Wegen gelangt man leicht zu jener Popularbildung, wie sie sich jetzt auf so vielen »Akademien« und dergl. erst erfolgreich und dann anscheinend recht erfolglos zeigt. Insbesondere aber muß festgehalten werden, daß es ja ein gewisses Lehrgut gibt,

das zwar auf der Universität nicht so scharf begrenzt werden kann, wie auf dem Gymnasium, das aber doch nun einmal seine Ansprüche stellt.

Einigermaßen gehört hierher auch der Streit gegen die Vorlesungen, insbesondere mit dem Gedanken, daß diese durch die Buchdruckerkunst ersetzbar seien. Es ist merkwürdig, wie dieser, nun schon mehrere Generationen alte, Gedanke fast immer wieder vorangestellt wird. Referent kann sich hier nicht aus anderen Veröffentlichungen wiederholen und bemerkt nur kurz: 1. Die Vorlesung ist überhaupt nicht durch ein Buch zu ersetzen, und 2. es fehlt weit und breit an soviel gedruckten Büchern, wie hier nötig sein würden und ohne weiteres vorausgesetzt werden.

Gegen das Nachschreiben lassen sich allerdings mancherlei Bedenken aufwerfen. Allein sie gelten vielleicht doch nur einem *falschen* Nachschreiben. Diese Tätigkeit ist *auch* eine Kunst, und keine leichte; deshalb dürfte es nötig sein, sie den Studenten in einer zwanglosen Weise beizubringen. Dies läßt sich wohl am ehesten innerhalb einer Art von Vorlesungen machen, die fast überall an den Hochschulen fehlen und doch so dringend nottun: einer Einleitung in das akademische Studium, oder wie man derlei »hodegetische« Kollegien eben nennen will.

Dazu achte man noch darauf, daß der Hörer eines Vortrages im einzelnen Augenblicke seines Zuhörens zwar das Bewußtsein hat, das Gehörte nunmehr als ein Stück seines Geistesvorrates zu besitzen, daß aber meist schon in kurzem davon nichts mehr übrig bleibt, kurz: daß das Gedächtnis täuscht. Nur was man schwarz auf weiß besitzt, kann — oder soll man eben *nicht* getrost nach Hause tragen, sondern vielmehr als eine Grundlage zur weiteren Arbeit daran betrachten. Schließlich ist auch *das* zu bedenken, daß, wie in unserem pädagogischen Walten überhaupt, so auch in der Universitätslehre der Empfangende gewöhnlich zu passiv bleibt, und daß das Nachschreiben ihn tätig macht, ihn also bereits auf einen aktiveren Weg führt. — Jedenfalls hatte die eine Diskussionsstimme sehr Recht, welche einer Zentralstelle für Hochschulpädagogik die Erörterung von solchen Problemen, wie dem des Nachschreibens, zuwies.

Daß auch in den Übungskollegien kein Zwang stattfinden soll, nur ein Angebot, ist richtig. Allein ebenso richtig, und keine Verletzung der akademischen Freiheiten ist es, wenn als Bedingung der Mitgliedschaft zum Seminar oder gar des Empfangens eines Seminarstipendiums die Abfassung und Einreichung einer kleinen wissenschaftlichen Arbeit verlangt wird, die unter Umständen auch etwa dem Ministerium vorgelegt werden kann (was tatsächlich an manchen Seminaren der Fall zu sein pflegt).

Wenn es heißt, man beginne einzusehen, daß Erziehung nicht mehr Privatsache sei, so darf doch darauf hingewiesen werden, daß wir seit etwa einem Jahrhundert in einer omnipotenten Staatspädagogik leben, die sich ohne eine Berechtigung als die einzige Pädagogik aufspielt und die Privatpädagogik verkümmern läßt. Dadurch verkümmert auch die Pädagogik überhaupt, insoferne die nun einmal bestehenden staatlichen Formen wenig Gelegenheit geben, die Methodik usw. fortzubilden. Von den Staatsuniversitäten gilt dies auch, obgleich weniger; und gerade ihr zum Teil privater Charakter bewahrt sie vor jenen Schäden.

Der philosophische Unterricht am Gymnasium wird nicht nur bereits von Vielen gefordert, sondern besteht auch dort in den allermeisten Ländern, auf deutschem Gebiete wenigstens in Baden, Österreich und Württemberg. Nicht einzig, aber doch gewichtig spricht für ihn der diesmal wieder mit Recht hervorgehobene Umstand, daß am Anfange des Jünglingsalters ein innerster Drang nach Verständigung mit den großen Weltfragen besteht, und daß dieser Drang an sämtlichen Hochschulen befriedigt werden soll. Dazu genügt allerdings nicht eine Philosophie, welche sich auf psychologische Einzelheiten beschränkt; dazu gehört eben auch ein mutiges Herangehen an jene Probleme, welche als »metaphysisch« oder »theologisch« heutzutage meistens verpönt sind und doch auch dem Studenten noch mehr als dem Menschen anderer Lebensalter am Herzen liegen.

Überaus dankenswert ist der Protest von Prof. Paulsen gegen das Behandeln der Pädagogik als eines Parergons. Ebenso dürfte der Genannte recht haben mit seinem Festhalten an der Realunion und Personalunion zwischen Philosophie und Pädagogik. Dabei kann immer noch die Frage offenbleiben, ob die Pädagogik wirklich ebenso als ein Teil der Philosophie betrachtet werden soll, wie die Psychiatrie einer der Medizin ist. Denn sie reiht sich doch etwas schwer den eigentlich philosophischen Disziplinen als ein coordinirtes Glied an und ist außerdem wieder so reich an eigenen Bestandteilen, daß sie beispielsweise im Ganzen einer Fakultät gar nicht einmal durch eine einzige Lehrkanzel genügend vertreten werden kann. Wenn aber Paulsen über die Behandlung der Pädagogik als eines Nebendinges klagt, so widerlegt er dadurch seine eigene Stellung zur Hochschulpädagogik, von der er anderswo so gesprochen hat, als lerne man sie gelegentlich des Studiums sonstiger Wissenschaften bei einem tüchtigen Dozenten, dem man eben gleichzeitig seine Kunst absehen könne.

Wenn es hieß, wir brauchen keinen eigenen Lehrstuhl für Pädagogik und überhaupt keine derartigen Spezialitäten an der Univer-

sität, wir brauchen vielmehr die Grundwissenschaften, auf deren Basis der Student das Weitere selbständig zu finden habe, so scheint dies eine irrige Fassung der Pädagogik als eines Spezialitätentums zu sein. Von derselben Seite wurde die Geschichte der Pädagogik als selbstverständliches akademisches Lehrobjekt zugegeben, da die Pädagogik ein Zweig der Kultur sei. Allein wenn dies der Fall ist, und wenn wir nun einmal über die akademische Vertretung der Geschichte der Pädagogik einig sind, dann ergibt sich doch auch die Notwendigkeit einer systematischen Pädagogik.

Das Material, das für jenes pädagogische Examen auch nach der Meinung des Gegners dargeboten werden muß, ist eben nicht bloß Philosophie und nicht bloß Geschichte der Pädagogik, reicht vielmehr auch in die Pädagogik selber hinein. Der Gegner mag sich mit Recht gegen Spezialpraxis sträuben, wie sie z. B. durch eine Ausbildung für Gymnasialdidaktik entstehe. In dieser Beziehung meint auch Referent, daß dies über die Universität hinausliegt, daß also die berufsmäßige Ausbildung der Lehramtskandidaten besser durch sogenannte Gymnasialseminare als durch pädagogische Universitätsseminare durchgeführt wird. Ebenso kann man dagegen skeptisch sein, daß etwa auch die Volksschulpädagogik, die Taubstummenpädagogik und dergl. mehr in die Universität hineingezerrt werden, obgleich unter Umständen ein weltberühmter Spezialist darin auch einer Universität zur Zierde und Ehre gereichen kann. Allein für all das und auch für die Hochschulpädagogik brauchen wir vor allem die »Grundwissenschaft« der Pädagogik schlechtweg.

Daß es besser ist, auch in der Vorlesung einen einzigen Gedanken gründlich zu geben, statt mehrere vorüberrauschen zu lassen, ist jedenfalls richtig. Was nicht von einem bloßen Vorgange in eine Disposition übergeführt wird, hat pädagogisch keine wesentliche Bedeutung. Gerade an der Universität wird die Befestigung des Dargebotenen vernachlässigt, wird insbesondere zu wenig Wiederholung geübt, während keineswegs, im großen Ganzen, zu wenig Lehrstoff dargeboten wird.

Auch solche Fragen wie die, ob Vorlesungsdiktate, falls man sich überhaupt dieses mechanischen Mittels bedienen will, besser vor oder besser nach dem freien Vortrage gegeben werden, ist eines von jenen Problemen, deren objektive Erörterung die Pädagogik fördert und dafür aber auch eine Stätte braucht, welche zu derartigen Erörterungen Gelegenheit gibt. Das Voranstellen des Diktates scheint der spannenden Entwickelung des Vortrages zu schaden; allein es hat auch wieder den Vorteil der didaktisch schwer entbehrlichen »Zielsetzung«.

Für alle diese pädagogischen Künste handelt es sich nicht oder nicht in erster Linie um sogenannte Regeln. Diese sind allerdings schwer zu geben; und wenn dies möglich ist, dann besteht immer wieder die Gefahr einer doktrinären Einengung der pädagogischen Tätigkeit. Sprechen wir von Ratschlägen, Leitgedanken oder dergl., so dürfte bereits viel von dem Odium beseitigt sein, das auf einer, nicht in individuelles Belieben zersplitternden, Pädagogik lastet.

Dem Examen überhaupt feind zu sein, durfte der Vortragende wohl mit allem Rechte bekennen. Das Examen ist keine pädagogische Angelegenheit als solche, kommt vielmehr in die Pädagogik durch äußere Rücksichten hinein. Denken wir uns ein Schulwesen im weitesten Sinne, das ganz frei ist von jeglichem Examen (und dieses Ideal besteht ja so gut wie ganz im Volksschulwesen), so würde unsere Welt mit einem Schlage von soviel Druck befreit sein, daß die dadurch freiwerdende pädagogische Kraft ihren Erfolg um ein gewaltiges Stück gesteigert sehen könnte.

Vielleicht würden dann an den Hochschulen etwas weniger Lehrbücher geschrieben werden. Allein schon heute ist das Schreiben solcher Bücher nicht die vornehmste und nicht einmal angesehenste Tätigkeit eines Gelehrten. Und wenn dann bei dem teilweisen Wegfalle solcher Bücher noch mehr als bisher die Gaben des Dozenten in der Vorlesung aufgesucht werden (man weiß von Dozenten, deren Kollegien in Nachschriften als ein kostbares Gut durch die Studentenhände gehen), dann wird dies auch erst recht zeigen, welchen Wert diese spezifisch akademische Arbeitsform besitzt, während heute hie und da das Vorhandensein von Lehrbüchern eben nur den Schein einer Überflüssigkeit von Vorlesungen erweckt.

Ein Auswendiglernen kommt an der Hochschule nicht in Betracht. Wohl aber dürfte eine Analogie zu ihm wünschenswert sein: eine eindringliche Behandlung »plastischer Kapitel« auch hier, also beispielsweise in der Klassikerlektüre. Bleibt dann dem Studenten durch sein ganzes Leben der Inhalt sowie die aus den Händen des Dozenten gelernte Behandlungsweise fest in der Erinnerung und im Können, so wird es dem Studenten um so leichter sein, andere Gegenstände, auch »unter veränderten Umständen«, nach solchen Mustern zu behandeln.

Zu alldem genügt freilich nicht die Weisung: »Haltet einen guten Vortrag!« Das ist der berühmte »Geist«, der schon so oft ausposaunt worden ist, und auf den sich zu beschränken in anderen Gebieten geradezu lebensgefährlich sein könnte.



1. Ein hervorragender Vertreter der Herbartschen Philosophie in Frankreich

Dr. Marzellus Mauxion,

Professor der Philosophie an der Universität Poitiers

(1855—1907)

Sein Leben und seine Werke

Von Prof. Dr. **H. Schoen** in Paris

(Schluß)

Doch weiter wollte Mauxion nicht gehen. Trotz jener Zugeständnisse bleibt er mit Herbart ein realistischer Philosoph. Was den Idealismus kennzeichnet, hat Herbart mit vollem Recht gesagt, das ist die Tatsache, »daß er das Sein aus dem Tun ableiten möchte; der wahre Realismus entwickelt das Tun aus den Qualitäten des Realen.« So auch denkt Mauxion. Was gegeben ist, das sind die Dinge mit ihren Merkmalen. »Ce qui est donné, ce sont les choses avec leurs caractères multiples,« ... »L'idéalisme fait un effort pour faire procéder l'être de l'action ... le véritable réalisme rattache[1]) l'acte aux qualités du réel«. Kant hätte nicht behaupten sollen, daß man das Sollen aus dem Sein nicht lernen könne. Herbart hat es ausführlich gezeigt: verhängnisvoll ist diese Verwechselung desjenigen, was sein, soll mit demjenigen, das ist. Mauxion schließt sich dieser Widerlegung seines großen Vorgängers an. Das tritt klar und deutlich zu Tage, wie der französische Philosoph schon im Jahre 1894 Kant verlassen hatte, um auf Herbarts Seite zu treten. Denn bei Kant ist das Ursprüngliche die Tätigkeit selbst, von der Kenntnis und Sein ausgehen. Bei Mauxion wie bei Herbart aber, ist das Ursprüngliche das Sein, das einfache, sich

[1]) Mauxions Ausdruck »rattache« (verbindet) ist allerdings viel schwächer als Herbarts Wort »entwickelt aus«.

selbst gleiche, unbewegliche sein: »chez Kant, ce qui est primitif, c'est l'activité, d'oùdérivent toute connaissance et toute existence. Chez Herbart, c'est l'être qui est primitif, l'être simple, identique, immuable.«[1]) Und Mauxion stimmt ausdrücklich letzterem bei. Man sieht, wie beide Denker im wesentlichen übereinstimmen.

Für diejenigen, die Mauxions Philosophie gründlich kennen möchten, ist nichts lehrreicher als folgende Vergleichung Herbarts mit Kant in demselben Werke des französischen Kritikers: »Zum Schluß ist Herbart Kantianer, so sehr es ihm sein eigenes Genie und die besondere Beschaffenheit seines Geistes erlauben: er ist Kantianer, wie Aristoteles ein Schüler Platos ist. Wenn ein Maler heutzutage Raphaels Werk ergänzen wollte, so müßte er Kant auf Platos Seite, Herbart neben Aristoteles stellen[2]) Wie Plato sieht Kant vor allem das Allgemeine; wie Aristoteles sieht Herbart vor allem das Besondere. Was beim Verfasser der »Kritik der reinen Vernunft« wie bei demjenigen der »Republik« überwiegt, das ist der moralische Geist (l'esprit moral); was beim Verfasser der »Psychologie als Wissenschaft« wie bei demjenigen des »Περὶ Ψυχῆς« überwiegt, das ist der wissenschaftliche Geist (»l'esprit scientifique«). Was die beiden ersten Philosophen kennzeichnet, das ist besonders die Erhabenheit der Gedanken und die Größe der Hypothesen (c'est surtout l'élévation de la pensée et la grandeur des hypothèses); was die beiden anderen kennzeichnet, das ist vornehmlich das Trachten nach Genauigkeit und die streng wissenschaftliche Methode (le souci de l'exactitude et la rigueur de la méthode). . . Wolffs Scholastizismus und Pietismus liegen immer noch schwer auf Kant (L'éducation wolffienne et piétiste de Kant pèse sur lui de toute sa fâcheuse influence). Er ist wirklich der letzte und größte der Scholastiker (le dernier et le plus grand des scolastiques); und der Geist der Scholastik erscheint klar und deutlich in der fortwährenden und verhängnisvollen Neigung, ganz willkürlich symmetrische Schemata zu schaffen (la tendance constante et fatale à créer arbitrairement des cadres symétriques), und besonders in dem Bestreben, abstrakte Begriffe zu verwirklichen (dans la tendance à réaliser des abstractions). Der pietistische Einfluß erscheint außerdem sowohl im übertriebenen Rigorismus seiner Moral als auch in dem Versuch, die ganze Metaphysik auf der unsicheren Grundlage der moralischen Verpflichtung zu errichten. . . Herbart entspricht ohne Zweifel viel besser den modernen Bedürfnissen (Herbart est incontestablement plus moderne). Die Psychologie ist sein Meisterwerk (son chef-d'oeuvre). Besonders in der Psychologie ist er ein Vorläufer (il devance le temps); er bereitet die Zukunft vor (il prépare l'avenir). . . Seine Theorie des Raumes und der Zeit, seine Gedanken über die Entstehung der Substanz, seine Erklärung des Kausalbegriffs lassen die Feinheit und Originalität seines Geistes erscheinen (mettent en lumière la finesse et l'originalité de son esprit). Er hat die Methode der neueren Philosophie und die Be-

[1]) Op. cit. S. 334—335.
[2]) Ebenda. S. 336.

dingungen der modernen Wissenschaft verstanden (la méthode et les conditions de la philosophie et de la science modernes).[1] . . . Wohl hat Herbart gegen Kant recht gehabt, als er die Wirklichkeit und die Pluralität des Seins bejahte (en affirmant la réalité et la pluralité de l'être), als er die Tiere dem Menschen näher brachte (en rapprochant les animaux de l'homme) und ebenso auch als er die Entfernung zwischen den Tieren und den leblosen Wesen verminderte. Mit Recht hat er sich verweigert, in der Materie eine Erscheinung zu sehen, der keine objektive Wirklichkeit entsprechen würde (un phénomène auquel ne correspondrait aucune réalité objective).[2] . . . Kurz, es gibt mehr Wahrheit (plus de vérité) aber weniger Größe (moins de grandeur) in dem Werk Herbarts als in demjenigen Kants, und man könnte sagen, wenn man auf unsere beiden Philosophen ein Wort Fontenelles über Leibniz und Newton anwenden möchte, daß der eine mehr für seinen eigenen Ruhm und der andere mehr für die Fortschritte des menschlichen Geistes getan hat (que l'un a plus fait pour sa gloire et l'autre pour les progrès de l'esprit humain).«[3]

Es ist kaum notwendig hervorzuheben, mit welcher Energie Mauxion in jener merkwürdigen Vergleichung auf Herbarts Seite gegen Kant tritt. Einerseits die schärfste Kritik, andererseits ein fast ununterbrochener Beifall. Kant ist scholastisch — Herbart modern; Kant ist ein Poet, wie Plato — Herbart ist ein Gelehrter, wie Aristoteles; Kant ist ein Träumer — Herbart ist praktisch; Kant schafft Abstraktionen — Herbart beruht auf dem Boden der Wirklichkeit; Kants Moral wird zu einem übertriebenen Rigorismus — Herbart ist ein feiner Psycholog, der die richtige Methode gesehen und die unentbehrlichen Bedingungen der modernen Wissenschaft vorzüglich verstanden hat.

— — — — — — — — — — — — — — —

Mauxions Werk über Herbart hatte die Aufmerksamkeit der französischen Philosophen auf ihn gelenkt. Kurz nach bestandenem Doktorexamen wurde er an der Toulouser »Faculté des Lettres« zum »maître de conférences«[4]) ernannt.

Zwei Jahre nachher wurde der philosophische Lehrstuhl an der »Faculté des Lettres« zu Poitiers durch Luguet's Versetzung frei. Mauxion wurde vom Minister des Unterrichtswesens zum »chargé de cours de philosophie« ernannt und, zwei Jahre später, auf Wunsch seiner Kollegen, zum »Professeur titulaire« (Ordinarius) promoviert.

Von nun an schienen für Marzellus Mauxion die Zeiten des Kampfes und der Anstrengung überwunden zu sein; »les temps de lutte et d'effort

[1]) Ebenda. S. 337. Ich habe die wichtigsten Ausdrücke unterstrichen.

[2]) S. 338.

[3]) S. 339.

[4]) Extraordinarius mit halbem Honorar. Die verschiedenen Stufen an einer französischen Universität sind: »professeur libre« (Privatdozent), »chargé de conférences«, »maître de conférences«, »chargé de cours«, »professeur titulaire« (»ordentlicher Professor«).

semblent finis, sagt Dekan Hild; »von der Liebe seiner Frau und seiner Tochter, von der Freundschaft seiner Kollegen umgeben, wird sich Mauxion seinen Lieblingsbeschäftigungen widmen können. Er wird in voller Unabhängigkeit seine metaphysischen Forschungen, seine pädagogischen Abhandlungen weiter führen können; er wollte die Pädagogik auf Erfahrung und Vernunft gründen (sur l'expérience et la raison). Niemand war besser als Mauxion dazu vorbereitet (Nul mieux que lui n'était préparé à une pareille tâche«).[1])

Die Hauptwerke dieser letzten, leider zu kurzen Periode sind:

1. L'Éducation par l'instruction et les théories pédagogiques de Herbart, 1903, 2te verbesserte Ausgabe, Paris, 1906 (Alcan).

2. Essai sur les éléments et l'évolution de la moralité, Paris, 1904 (Alcan).

Beide Arbeiten gehören zur bekannten philosophischen Sammlung, die unter dem Titel »Bibliothèque de Philosophie contemporaine« zahlreiche Schriften von Spencer, Stuart Mill, Schopenhauer, Ed. v. Hartmann, Wundt, Nordau, Ribot, Naville, Réville, Paulhan, Boutroux dem großen Publikum zugänglich gemacht haben.

— — — — — — — — — — — — — — —

Das erste Buch ist ganz im Sinne Herbarts verfaßt. Es beginnt mit einer ausführlichen Biographie des deutschen Pädagogen und gibt ein klares, volkstümliches Résumé seiner Metaphysik, seiner Psychologie sowie auch seiner Moral und religiösen Philosophie.

Darauf versucht Mauxion das Ziel des Erziehers zu bestimmen.[2]) Soll der Pädagog für den Staat oder für den Einzelnen arbeiten? Plato in seiner Republik, Fichte in den Reden an die deutsche Nation haben eine Nationalerziehung empfohlen, die die Erziehung der Kinder dem Staat anvertrauen würde. Diese Anschauung, die den »dichtenden Philosophen« paßt, kann weder Herbart noch Mauxion befriedigen, denn sie vermag es nicht, »die individuelle Natur« (la nature individuelle) der einzelnen Kinder zu entwickeln und zu fördern. Mit Herbart verurteilt Mauxion die »Kindergesellschaften«, die Fichte empfohlen hatte;[3]) er zeigt die Schattenseiten des Internats, die ihm, als er »maître d'étude« (Aufseher) in einem französischen Gymnasium war, besonders aufgefallen waren. Er gedenkt der früheren französischen Lycéen, die Napoleon I. gegründet hatte, die zu kleinen Kasernen geworden waren und »den Despotismus befördern sollten«.[4]) Nichts ist gefährlicher als eine solche Massenerziehung.

Die Erziehung ist also für Mauxion wie für Herbart vor allem Sache der Familie (l'éducation est l'affaire de la famille et non de l'État), denn

[1]) Prof. Dr. Hild, in der schon angeführten Begräbnisrede vom 27. Februar 1907 (S. Avenir de la Vienne vom 28. Februar 1907).

[2]) L'Éducation par l'instruction; Kap. II, S. 80—91; vergl. Kap. VII, S. 163 bis 170.

[3]) Ebenda. S. 171.

[4]) S. 172. Anm. 1.

was dem Staat wichtig ist (ce qui importe a l'État), das ist einzig und allein das Wissen und das äußere Benehmen (c'est uniquement le savoir et la conduite extérieure); die bescheidenen Tugenden, wie die Geduld und die Resignation, die jedoch den meisten Bürgern so unentbehrlich sind, haben für ihn nur einen negativen Wert (une valeur négative); sie entgehen übrigens seinem Einfluß (elles sont d'ailleurs soustraites a son action). In der Familie soll das Kind diese Tugenden lernen sowie alle sozialen Tugenden (les vertus sociales), und man kann ein Erziehungssystem nicht genug bekämpfen, das den Geist der Familie schwächen würde (et l'on ne saurait combattre trop énergiquement un système d'éducation qui tendrait à affaiblir l'esprit de famille).[1] Hätte Herbart anders gesprochen?

Ganz im Sinne des deutschen Pädagogen ist auch für Mauxion die Sittlichkeit (la moralité) der Erziehung höchster Zweck. Um diese zu erreichen, wird der Erzieher vor allem den Willen des Kindes bilden: »Wie wird die Erziehung ihr Ziel erreichen können? Das ist, indem sie sich an den Willen wendet (c'est en s'adressant à la volonté, principe d'où émane toute activité). Sie soll diese Kraft so gut wie möglich fördern und verdoppeln (elle devra accroître autant qu'il est en elle le quantum de cette force vive); sie soll diese Kraft auf möglichst viele Objekte anwenden lassen; und da die Übung die Fähigkeit hervorbringt, so soll sie dieselbe zugleich und so viel wie möglich gleichmäßig nach allen Richtungen üben (elle devra l'exercer simultanément et autant que possible également dans tous les sens); nur soll sie eine allzu große Zersplitterung der Kräfte vermeiden (en évitant cependant qu'elle ne se perde en se dispersant dans la multiplicité même des occupations qui lui sont offertes). Ganz ebenso hatte Herbart die »gleichschwebende Vielseitigkeit des Interesses« empfohlen.[2]

Die Erziehung soll die Intelligenz ebenso wie den Charakter und das Gemüt der Kinder bilden. Nicht eine passive Tugend (une vertu passive), sondern eine aktive, aufgeklärte Tugend (une vertu active et éclairée) ist das Ziel des tüchtigen Erziehers. Wir müssen eine Tugend verlangen, die sich nicht absondere (»une vertu qui ne s'isole point, qui ne se renferme point en elle-même«); die wahre Tugend wird sich nach außen offenbaren (la vraie vertu tendra à se manifester, à se répandre au dehors par la sympathie et par l'action); sie wird die innere Vollendung mit dem Streben nach dem Wohl der Menschheit und der sozialen Verbesserung möglichst verbinden (»elle unira la perfection intérieure avec le souci du bien de l'humanité et de l'amélioration sociale«); sie wird allem was menschlich ist offen stehen (»elle sera largement ouverte à tout ce qui est humain«); sie wird selbst wirklich menschlich sein, ohne jemals ascetisch oder mystisch zu werden (elle sera véritablement humaine sans aucun mélange d'ascétisme ou de mysticisme«).[3]

---

[1]) S. 172—173.

[2]) Vergl. Allgemeine Pädagogik. Einleitung, § 16.

[3]) L'Éducation par l'instruction. Kap. II, S. 90.

Sogar was die physische Erziehung betrifft stimmt Mauxion dem deutschen Philosophen bei, obschon er selbst, seiner etwas schwächlichen Gesundheit wegen, im Turnen nur mäßige Leistungen aufzuweisen hatte.

— — — — — — — — — — — — — — —

Es würde uns zu weit führen, zu zeigen, wie auch im einzelnen Mauxion mit Herbart übereinstimmt. Es sei mir nur noch gestattet, des französischen Denkers treffendes Urteil über seinen großen Vorgänger anzugeben.

»Auf der doppelten Grundlage der Moral und der Psychologie beruhend, erscheint uns Herbarts Pädagogik als ein imposantes Monument (»comme un monument imposant«), das zwar den klassischen Meisterwerken der hellenischen Kunst weniger ähnlich ist, als den freieren Schöpfungen unserer gothischen Kunst. Überall bemerkt man den erfahrenen Praktiker neben dem theoretischen Fachgelehrten (Partout, quoi qu'on en ait dit, le praticien expérimenté se révèle à côté du pur spéculatif); überall erscheint der kluge und scharfsinnige Beobachter neben dem systematischen Denker (»l'observateur judicieux et pénétrant à côté du penseur rigoureux et systématique«);[1]) überall treten feine und sinnreiche Beobachtungen zu Tage (partout surgissent les remarques fines et ingénieuses, les conseils pleins de sagesse)...[1]) Herbart hat zahlreiche richtige Urteile getroffen, die unsere neueste Pädagogik großsprecherisch als wichtige Neuigkeiten feiert (comme d'importantes nouveautés)...[2]) Herbart ist der erste, der die Pädagogik als eine streng systematische Wissenschaft behandelt hat.... Indem er das große Prinzip der Erziehung durch den Unterricht feststellte, hat Herbart der theoretischen Pädagogik eine feste Grundlage gegeben, die heutzutage noch besteht. Sein pädagogisches Werk hat eine große praktische Bedeutung und zugleich einen philosophischen Wert, den niemand verkennen sollte und der die Gunst erklärt, deren sich Herbart in allen Ländern germanischen Ursprungs freut (»la faveur dont il jouit dans tous les pays d'origine germanique«).[3])

— — — — — — — — — — — — — — —

Mauxions zweites Hauptwerk, »Essai sur les éléments et l'évolution de la moralité« ist auch von Herbarts Lehren durchdrungen, obschon es eine viel selbständigere Arbeit ist. Der Verfasser zeigt wie sich der Begriff der Sittlichkeit in der Menschheit langsam entwickelt hat. Er unterwirft die Idee des Guten einer scharfen Analysis.[4]) Er beschreibt die ununterbrochene Evolution der Idee des Schönen und des Guten (»l'évolution de l'élément esthétique« oder auch »de l'idéal esthético-moral«).[5]) Darauf folgt die Beschreibung der Evolution des logischen Elements (»l'évolution de l'élément logique«). Die beiden Begriffe der Gerechtigkeit und des Rechts werden einer scharfen Kritik unterzogen. Mauxion zeigt uns,

---

[1]) Ebenda. S. 174.

[2]) S. 175.

[3]) Ebenda. S. 187.

[4]) Essai sur les éléments et l'évolution de la moralité. S. 35—53.

[5]) Ebenda. S. 54 ff.

was die alten Griechen und Römer, was das Christentum, das Mittelalter, die Reformation, die moderne und neueste Philosophie diesen Begriffen hinzugebracht haben.[1]) Endlich wird die Evolution des sympathischen Elements (»l'évolution de l'élément sympathique«) betrachtet. Mitgefühl und Solidarität, Mitleid und Liebe werden ihrem Ursprung und ihrer hundertjährigen Entwicklung nach sorgfältig studiert.[2])

Alle Bestandteile der Sittlichkeit sind also das Resultat einer langen Evolution: »Ich habe gezeigt, schreibt Mauxion, wie jenes dreifache Ideal der moralischen Größe und Schönheit, der Gerechtigkeit und Billigkeit, der Liebe und Barmherzigkeit langsam entstanden ist (comment est né ce triple idéal de grandeur et de beauté morale, de justice et d'équité, de pitié, d'amour, et de charité qui s'impose aujourd'hui avec une force variable à la conscience des peuples civilisés). Zu diesem großen Werk haben tausend Geschlechter beigetragen und vor allem jene großen Männer, die Vorläufer der Zukunft waren und nur allzu oft ihre Neuerungen mit dem Leben bezahlt haben (ces hommes d'élite dont le génie a sû devancer la marche du temps et qui trop souvent ont payé de leur vie ou de multiples souffrances la hauteur morale à laquelle ils s'étaient prématurément élevés«).[3])

Wird die Sittlichkeit selbst, wenn diese Theorie richtig ist, etwas von ihrer Würde und Bedeutung verlieren? — Mit Nichten, antwortet Mauxion. Hat der Nilfluß etwas von seiner majestätischen Schönheit verloren, weil tapfere Reisende seine geheimnisvollen Quellen endlich entdeckt haben? Wird unsere Bewunderung für die Morgenröte verschwinden, weil Gelehrte diese Erscheinung durch Gesetze erklärt haben? Ganz ebenso ist es mit der Moral: »Est-ce que, ruft Mauxion in seiner schönen, harmonischen Sprache aus, l'enthousiasme de l'artiste s'affaiblit lorsqu'on lui a montré dans les lois de la réfraction les causes de la splendeur d'un coucher de soleil? Est-ce que la passion de l'amant s'éteint lorsque l'analyse lui a révélé les éléments du Beau et les raisons du charme qu'il éprouve? Pourquoi l'idéal éthique verrait-il s'amoindrir sa dignité et sa puissance sur les âmes après que la science en a retrouvé les origines et déterminé la genèse laborieuse? Après comme avant, la grandeur morale s'impose à notre admiration et sollicite invinciblement nos efforts; après comme avant, l'injustice nous choque et nous indigne parce qu'elle rompt brutalement ces rapports solidement établis dans notre esprit qui constituent, à parler exactement, ces *ἄγραφοι νόμοι* mystérieux, ces lois non écrites dont parle le poète; après comme avant, la pitié nous entraîne avec la puissance irrésistible de l'instinct.«[4])

Diese wenigen Zeilen, die man im französischen Text lesen und genießen muß, lassen Mauxions ethische Weltanschauung besser kennen und verstehen als lange Ausführungen. Und im letzten Kapitel seines Buches beruft sich Mauxion nochmals auf Herbart: »Wahrhaftig, wenn es noch

[1]) Ebenda. S. 86—128.
[2]) S. 129 ff.
[3]) S. 155.
[4]) S. 156.

irgend ein Mittel gibt, die Zivilisation vor einer verhängnisvollen Krisis zu retten (s'il existe encore quelque moyen de préserver la civilisation d'une crise fatale et de permettre à l'humanité de poursuivre sans arrêt, ou plutôt sans régression, l'évolution dès longtemps commencée), so ist es einzig und allein durch eine starke und vernünftige Erziehung (par une éducation forte et vraiment rationnelle des générations); [1]) heutzutage, mehr als jemals, ist die Jugend unsere Hoffnung (»aujourd'hui, plus que jamais, c'est dans le sein de la jeunesse que se réfugient toutes nos espérances effrayées«, comme disait Herbart). [2])

Um aber rationell und infolgedessen praktisch nützlich sein zu können, muß sich die Erziehung von den Gesetzen der moralischen Evolution leiten lassen (»l'éducation doit s'inspirer des lois de l'évolution morale et se conformer rigoureusement à l'ordre de la nature«); sie darf nicht, wie es heute in Frankreich allzu oft geschieht, die Blume pflücken wollen, bevor sie den Samen ausgestreut und die Pflanze begossen hätte (»vouloir cueillir la fleur sans avoir semé la graine et cultivé la plante«); zuerst muß sie das Gefühl der Gerechtigkeit und der individuellen Vollendung entwickelt haben. Sie muß das Ideal stets vor Augen behalten (»elle doit tenir les yeux fixés sur l'idéal«), ohne mit der Überlieferung zu brechen (»sans rompre avec la tradition d'où il procède«), ohne die Lehren der Geschichte zu verachten (»sans faire fi des enseignements que l'histoire lui propose«); sie muß die Zukunft betrachten (»elle doit envisager l'avenir«), doch ohne jemals aufzuhören, sich auf die Vergangenheit zu stützen (»mais sans jamais cesser de s'appuyer sur le passé«). Wie es Herbart so richtig behauptet, ist die wahre Erzieherin, die dem Kinde geziemt, die Gesamtheit der Erfahrungen und Gedanken der Vorfahren (»la somme accumulée de tout ce que les hommes ont jamais senti, eprouvé et pensé«). [3]) Laßt uns nicht vergessen, daß die individuelle Entwicklung, in der moralischen wie in der physischen Welt, alle Perioden der spezifischen Evolution im kleinen wiederholt (»reproduit en raccourci toutes les phases de l'évolution spécifique«). Das ist das fruchtbare Prinzip, das man bei der Erziehung anwenden soll, indem man, besonders in den ersten Jahren, den didaktischen und synthetischen Unterricht durch einen intuitiven und analytischen Unterricht ersetzt, der den Gesetzen der Natur besser entspricht. [4])

So lautet der Schluß des letzten Werkes Mauxions. Unsere Ausführungen genügen, um einsehen zu lassen, daß Mauxions Sprache und Stil ebenso vollkommen waren wie seine Logik. Mauxion war nämlich von Natur ein Künstler, [5]) ein wahrer Dichter in Prosa. Seine Sprache

---

[1]) S. 168.

[2]) Herbart, Allgemeine Psychologie, Einleitung.

[3]) Ebenda.

[4]) Essai sur les éléments et l'évolution de la moralité. S. 169.

[5]) Der Sinn für die Kunst im allgemeinen scheint der Familie Mauxion eigen zu sein und des Philosophen einzige Tochter könnte eine unserer bedeutendsten Sängerinnen werden.

fließt so hell und klar wie diejenige Renans, aber sie ist nicht so bündig, nicht so analytisch; sie hat etwas von der rhetorischen Fülle und Pracht des 17. Jahrhunderts beibehalten, was allerdings einer philosophischen Arbeit nicht schadet.

— — — — — — — — — — — — — — —

In den beiden letzten Jahren seines Lebens arbeitete Mauxion an einem großen Werk, das er sein »philosophisches Testament« nannte. Er wollte uns eine allgemeine wissenschaftliche Übersicht seiner eigenen Anschauungen über Sein und Werden im Sinne der Herbartschen Metaphysik geben. Leider hat eine Gehirnentzündung die anstrengende Arbeit unterbrochen. Längst hatte sich Mauxion überarbeitet. Am 24. Februar 1907 wurde er nach einigen Tagen schweren Leidens erlöst. Sein Unterricht aber hat nicht nur in der Provinz Poitou, sondern in ganz Frankreich der Herbartschen Philosophie zahlreiche Anhänger erworben, die gewiß auf dem Boden der exakten Methode weiter arbeiten werden.

2. Zwischen Altem und Neuem

Kritische Gänge von — e.

(Schluß)

Dieselbe Anklage hat Beyer auch nach anderer Seite gerichtet. Er sagt schon in dem Aufsatz von 1890: »Prof. Rein scheint zu fühlen, daß die Alleinherrschaft der Herbartschen Ethik selbst im Herbartschen Lager nicht länger aufrecht zu erhalten ist, daß auch dieses auf die grüne, fette Wiese der evolutionistischen Ethik hingewiesen werden muß. Er gibt deshalb in der Encyklopädie neben Vogt auch Prof. Jodl, zu einem geschichtlichen Abriß der Ethik, das Wort.« Nun zeigt aber die Encyklopädie überhaupt unverkennbar das Bestreben, über nahe verwandte Gegenstände mehrere Autoren reden zu lassen. So ist »Jugendlektüre« von Rude, »Privatlektüre« und »Schülerbibliotheken« von Wolgast bearbeitet; Pestalozzi ist sogar unter vier Verfasser verteilt, wobei der eine Pestalozzis Sozialpädagogik, der andere Pestalozzis Pädagogik behandelt. Schon aus diesem Grunde ist daher das »deshalb« nicht berechtigt, und für die Annahme überhaupt sprechen wohl nur ähnliche Anzeichen wie für den angeblichen Abfall Thilos und Vogts.

Nachdem Beyers Rede die »Mittelsäule« der Ethik Herbarts zu Fall gebracht zu haben glaubt, unterläßt sie die Kritik den übrigen Ideen; wir dagegen müssen an der Hand seines früheren Aufsatzes auf zwei Ideen noch etwas eingehen.

Über die Idee der Vollkommenheit behauptet er gerade wie bei dem Recht, das aus ihr entspringende, d. h. ihr zu Grunde liegende[1] Geschmacksurteil sei falsch; »denn es stünde der starke Wille des verbrecherischen Gewaltmenschen sittlich höher als der schwächere des Guten«. Das ist der alte Einwand. Just hatte darauf hingewiesen, wie

[1]) Herbarts Encyklopädie § 53: »Das ästhetische Urteil, welches die Ideen ursprünglich erzeugt und stiftet.«

schwierig es sei, diesen Begriff genau entsprechend zu denken, damit man weder inhaltlich zu viel hineinlegend die Idee der Größe verliere, noch umgekehrt zu weit abstrahierend den sittlichen Inhalt fahren lasse. Beyer hat in der obigen Auslegung das letztere getan, und Just hatte zu derartiger Auslegung bemerkt, darin liege kein sittliches, sondern bloß ein ästhetisches Geschmacksurteil. Das nennt nun Beyer einen »kaum glaublichen Einwand« und bemerkt dagegen: »Nein, es handelt sich um ein Urteil des sittlichen Geschmackes, der nach Herbart nur eine Unterart des ästhetischen Geschmackes ist«. Gewiß, aber wenn dieser Ausdruck die weitere und jener die engere Sphäre bezeichnet, so muß die letztere wenigstens ein Merkmal mehr enthalten, und das ist hier, wo es sich bereits um Urteile über den Willen (nicht über sinnlich wahrnehmbare Formen, Töne usw.) handelt, das Gefühl der Verbindlichkeit, dem selbst gefällten Urteil nachzuleben. Ohne dieses sind auch andere Urteile über den Willen nur »ästhetische« Urteile. »Der Mensch fällt diese Urteile auch über andere, ohne an sich selbst zu denken«.[1]) »Wer aber schon von Pflicht redet, der macht aus den praktischen Ideen eine Regel; er bleibt nicht mehr beim ästhetischen Urteile stehen, welches sich auf gegenwärtige Bilder des Willens lobend oder tadelnd richtet; sondern er läßt Gegenwart und Vergangenheit hinter sich, um die zukünftigen Gesinnungen und Handlungen an Vorschriften zu binden. Die Zukunft findet ihren Ausdruck in dem Worte Sollen.«[2])

Gehen wir auf die Vollkommenheit zurück, so sagt Beyer gleich weiter: »Ferner macht Just geltend, daß man sich den Willen rein formal, ohne Qualität, denken müsse. Die qualitative Bestimmung des Willens geschähe aber durch die andern Ideen.« Das letztere ist nun gewiß richtig. Für das sittliche Urteil muß der Wille mindestens in dem oben angegebenen Sinne gleichgültig sein, um als bloße Größe zu gefallen — oder er wird wiederum, wie es nur zu häufig geschieht, bloß ästhetisch beurteilt. Aber Beyer findet aus Justs Hinweis etwas heraus, was derselbe gar nicht besagt, nämlich »daß dieses Geschmacksurteil nicht absolut gültig ist, sondern der Stütze anderer Ideen bedarf. Die Idee der Vollkommenheit ist also nicht mehr eine unabhängige, den andern gleichwertige, für sich allein gültige Idee.« Nach seiner eigenen Ansicht liegt auch wirklich »in der Idee der innern Freiheit schon an und für sich die Forderung nach einem vollkommenen und sittlichen Willen und — was ebenso dazu gehört — nach einer vollkommenen sittlichen Einsicht«. Daß er den Worten nach beinahe recht hat, wird sich bald zeigen; seinem Gedanken nach hat er damit hier, wo er nicht kritisiert, sondern seine positive Meinung ausspricht, den Standpunkt der Größenbeurteilung wieder ganz verlassen und ist in den gewöhnlichen Begriff der Vollkommenheit (S. 28) zurückgeglitten.

---

[1]) Herbart, Einleitung in die Philosophie, Kehrb. IV, S. 45 ff., Hart. I, S. 47 ff.

[2]) Encyklopädie § 45 u. 207 (letzterer bei Hart. § 227). Vergl. auch Anal. Beleuchtung § 171 u. 207. Umriß päd. Vorl. § 8 u. 9.

Es besagt also sachlich nichts, daß er die Vollkommenheit als selbständige Idee verwirft und dafür auch Just als Zeugen anführt; denn er hat das Wesen der Idee nicht rein erfaßt und daher Justs Hinweis nicht richtig gedeutet. Das Verwerfungsurteil weist aber von selbst auf das Folgende.

Die innere Freiheit besteht nach ihm darin, »daß jemand eine dem Maße seiner Naturanlage entsprechende sittliche Einsicht erreicht und den Willen ihr gemäß bildet«. Darüber stellt er dann die »absolute Freiheit« und versteht darunter den einer absolut richtigen Einsicht entsprechenden Willen. Nun muß man zwar einen wirklichen Menschen auch darnach beurteilen, wie er seinem eigenen Maße entspricht, wie z. B. Vogt im Vorwort zu seiner Biographie Rousseaus von Sittenfehlern spricht, in denen Rousseaus in den Sitten seines Volkes wurzelnde Einsicht »nachweislich nichts Verwerfliches gefunden«. Aber Vogt unterwirft auch eben diese »sittliche Einsicht« des ganzen Zeitalters selbst wieder einer Beurteilung, und die innere Freiheit im Sinne der Herbartschen Tugendlehre hat immer die wahre sittliche Einsicht im Sinne, welche Beyer zur absoluten sittlichen Freiheit rechnet; auch darüber spricht die Literatur ganz deutlich.

So sagt Herbart in der »Einleitung in die Philosophie«[1]) und zwar gegen den Versuch eines Kritikers, der Idee einen realen Inhalt zu geben: »Der Inhalt, dessen die Idee der innern Freiheit bedarf, liegt in den nachfolgenden vier praktischen Ideen, welche zusammengenommen diejenige Beurteilung ausmachen, womit der Wille einstimmt oder nicht.« Ebenso an späterer Stelle: »Soll eine praktische Philosophie, eine Lehre vom Tun und Lassen, von den unter Menschen zu treffenden Einrichtungen, vom geselligen und bürgerlichen Leben, gewonnen werden: so kann es keinen größeren Fehler geben, als wenn man irgend eine der praktischen Ideen einzeln heraushebt, um die bloß um ihretwillen notwendigen Anordnungen zu erforschen. Vielmehr nur alle vereinigt können dem Leben seine Richtung anweisen; sonst läuft man die größte Gefahr, einer die übrigen aufzuopfern; und dadurch kann ein, von einer Seite sehr vernünftiges Leben, von mehrern andern Seiten höchst unvernünftig werden.«

Hartenstein[2]) führt bei dieser Erörterung zunächst ein Wort von Fr. H. Jacobi über den Konfessionswechsel des Grafen Stollberg an: »Daß er sich vollkommen überzeugt fühlt, daran zweifle ich nicht im mindesten. Aber wie viele Menschen beginnen nicht aus einer solchen gefühlten Überzeugung die ärgsten Frevel. Also wenn dieser Grund überall entschuldigen mag, so gibt es kein vernünftiges Urteil mehr über gute und böse, ehrwürdige und verächtliche Entschließungen; der Wahn hat dann gleiche Rechte mit der Vernunft, oder die Vernunft hat dann überhaupt keine Rechte, kein gültiges Ansehen mehr; wer nur nicht zweifelt, der ist

[1]) Vergl. Kehrb. IV, S. 199 ff.; Hart. I, S. 138 ff. Analytische Beleuchtung § 115.

[2]) Grundbegriffe S. 170 ff.

in der Wahrheit! Mir schaudert vor den Folgen einer solchen Toleranz, die eine ausschließende zum Vorteil der Unvernunft wäre.« Und dennoch wird, fährt er dann selbst fort, »ein Konfessionswechsel aus Überzeugung und nur aus Überzeugung ganz anders beurteilt, als dieselbe äußere Handlung, wenn sie im gedanken- und gesinnungslosen Leichtsinn oder gar um äußerer Vorteile willen in innerer Unwahrheit begangen wird. Der wahre, objektive Wert einer sittlichen Handlung ist das Produkt ihrer Beurteilung nach allen Ideen; die Idee der innern Freiheit ist zwar ein selbständiger, aber doch nur ein Faktor dieses Produktes. Und die Berücksichtigung dieses Faktors ist über jedes Mißverständnis erhaben, wenn man der Bedeutung der Idee gemäß festhält, daß nicht jedes beliebige Wähnen und Meinen, was oft nur ein verstecktes Begehren ist, für ein Vorbild des Willens in der eigenen Überzeugung zu gelten Anspruch machen kann.«

Auf diese notwendige Zusammenfassung der zuvor einzeln entwickelten Ideen hat also auch Just hingewiesen, wenn er, wie es Beyer wiedergibt, sagt, »daß jede Idee der andern bedürfe«. Es ist also nicht nötig, »Herbart gegen Just in Schutz zu nehmen«, weil Just »damit allen Geschmacksurteilen ihren absoluten Wert« nehme. Der Ausdruck »absolut« wird gern mißdeutet, er bedeutet aber in dieser Lehre von den ethischen Elementarurteilen nichts anderes, als daß die betreffenden Prädikate nur an das vollendete Vorstellen ihrer Subjekte gebunden sind und sich unabhängig von jeder andern Rücksicht einstellen.

Besteht nun die innere Freiheit nicht in dem Wollen nach beliebiger Einsicht, so wird auch die Unterscheidung von »subjektiv gut« und objektiv gut (S. 29) hinfällig. In dem ersten Ausdruck ist das »gut« nicht sicher begründet, die innere Freiheit verwandelt sich ohne die übrigen Ideen in »bloße Konsequenz«; in dem zweiten ist das »objektiv« zwar nicht unrichtig, aber überflüssig, da nach Herbart »alles Schöne objektiv ist, schon nach seinem ersten Grundbegriff«,[1]) und das Gute natürlich mit.

Daß Beyer nun, nachdem er die Vollkommenheit in der inneren Freiheit hat aufgehen lassen, auch die »drei objektiven Ideen« des Wohlwollens, des Rechts und der Billigkeit auf eine Rechtsidee in seinem Sinne zurückführt und »auf einem Naturgesetz begründen« will, übergehen wir. Seine Behauptung, Herbart habe den Inhalt des Sittengesetzes falsch bestimmt, kann nicht als begründet angesehen werden. Um seinen eigenen Ausdruck zu benutzen: Sein Verwerfungsurteil ist subjektiv richtig, d. h. er glaubt an die Richtigkeit; aber zur objektiven Richtigkeit, deren Notwendigkeit er so stark betont, fehlt die sachgetreue Auffassung der Lehre, die er kritisieren will; es fehlt die deutliche Scheidung der praktischen Philosophie von der theoretischen und in jener die Scheidung der Prinzipienlehre von der Anwendung auf die Wirklichkeit. Er beabsichtigt scheinbar prinzipielle Untersuchung, hält sich an einige Sätze aus Herbarts Ideenlehre und übersieht, wie herkömmlich, das, was bei Herbart von der An-

[1]) Kehrb. II, S. 123. 141. 110. 112. 114; Hart. I. S. 148. 167. 127. 129. 134.

wendung handelt; er selbst aber ist mit seinen Gedanken immer wieder bei den konkreten Lebensfragen, wenn nicht gar bei den verworrenen und drängenden Angelegenheiten des Tages. Was solchen Fragen aus entsprechender Ferne die Antwort vorbereiten soll, das nimmt er schon als praktische, aber »absolute« Regel und findet nun Herbarts Geschmacksurteile »falsch«.

Ob daran etwa der Bann der Dittesschen Gedankengänge einen Teil der Schuld trägt, lassen wir dahingestellt und wenden uns dazu, wie Beyer selbst den Inhalt des Sittengesetzes bestimmt.

Was er vorbringt zur Schätzung der »Güter«, das besagt streng genommen, daß er die Güte des Willens in die erstrebten Güter, also mit Kant zu reden wieder in die Objekte oder Zwecke, kurz in die Materie des Willens setze. Dies ist der Standpunkt der Sozialpädagogik, wenn sie wirklich von den vorhandenen Gesellungen aus das Ziel der Erziehung bestimmt; denn der Wille einer Gesellschaft gibt sich immer mitten im Verkehr mit Gütern am dringendsten zu erkennen. Was sich aber am dringendsten bemerklich macht, das ist bei der Erklärung der sozialen Erscheinungen auch die erste, am längsten und stärksten wirkende Ursache; und so ist der obige Standpunkt auch der der evolutionistischen Ethik, so weit sie wirklich mit der geschichtlichen Entwicklung zugleich Idealziele festsetzen will. Die eigentliche Begründung des Wertes dieses Willens wird in solchen Theorien nicht unternommen, sondern der Wert wird nach Herbarts Wort stillschweigend vorausgesetzt. Dieses Vertrauen auf die Würde der Gegenstände entspringt auch einem richtigen Gefühle; denn in der »allgemeinen Gesellung . . . . . ist Alles, was auf Erden einen Wert hat, beisammen«;[1]) es fehlt nur die klare Bestimmung und die deutliche Sonderung, ohne die man gewissen Irrungen immer wieder verfallen muß. Davon abgesehen richtet aber diese Ansicht doch wenigstens den Blick auf ein Objektives, dem der Wille sich unterordnen soll.

Diese Anschauungsweise hat Beyer in dem Artikel von 1899 und in dem Kölner Vortrag auch ausdrücklich verteidigt.[2]) Die obige Festrede aber zeigt (für den ersten Blick!) einen Wandel. Die Ethik des Evolutionismus, sagt er darin, »verzichtet auf ein absolut gültiges Grundprinzip. Sie zeigt die Tatsachen und Naturgesetze der sittlichen Entwicklung der Menschheit auf« und deutet auf ein im Wolkenschleier verhülltes ferneres Wanderziel. Ihr Gebot lautet: »Suche die vorhandenen Bildungsmittel zu erfassen und an der Schöpfung neuer Werte mitzuwirken, und suche die gewonnenen Erkenntnisse in dir und nach dem Maße deiner Kräfte auch außer dir zu verwirklichen. Mit dieser halbkreisförmigen Handbewegung entläßt sie uns.«

Weil aber Beyer das Objektiv-Gute sucht, ist er damit nicht zufrieden, er geht zu Schopenhauer und Nietzsche; »vielleicht können sie uns Suchenden doch noch ein wenig genauer die Wegrichtung zeigen«.

[1]) Herbart, Encyklopädie § 46.

[2]) Vergl. diese Zeitschrift 1900. S. 324 f.

Von jenem nimmt er die Ansicht an, »daß das letzte Erkennbare das Faktum des Weltwillens ist;« aber die Weltanschauung des Pessimismus findet er »trostlos«. Nach langem Ringen mit derselben fand Nietzsche in der Züchtung des Übermenschen den Daseinszweck der Menschheit; und auch Beyer sieht »in der Erziehung eines höhern Typus Mensch die Aufgabe der Menschheit und in der Lösung dieser Aufgabe die Verwirklichung der pädagogischen Idee«. Die Frage nach dem Warum erledigt er mit dem Hinweis, daß außer Niedergang und Beharrung der Kultur keine weitere Möglichkeit vor der Menschheit liegt als »Fortschritt, d. i. in steter Wechselwirkung die Höherbildung von Mensch und Kultur«. Was hier unten und oben ist, darüber nachher.

Es möchte nun mancher staunen, daß der Weg dahin gehen soll, und daß solche Weisheit an einem Ehrentage Pestalozzis verkündigt wird. Aber der Redner beeilt sich, den Irrtum, welcher aus dem krankhaft gesteigerten Selbstgefühl Nietzsches entsprang und diese »grundlegende Wahrheit« überwucherte — die Verfluchung der Moral und des Gewissens, die Entfesselung der Triebe, die aus der Stärke stammen —, von seiner pädagogischen Teleologie wegzuweisen. »Während wir sein Erziehungsziel billigen, müssen wir sein Erziehungmittel, die Herrenmoral, verwerfen. Nietzsches Erziehungsziel stimmt überein mit der Absicht des Weltwillens, die auf die Höherbildung des Typus Mensch gerichtet ist, seine Herrenmoral dagegen steht im Widerspruch mit dem Naturgesetz in der Geisteswelt.«

Wir wollen vom »Weltwillen« nur so weit mitreden, als er sich objektiv einerseits als Lehre der Geschichte, andrerseits als Inhalt des Sittengesetzes aufzeigen läßt. In jener Hinsicht sagt Herbart: »Die Geschichte, die von unserer Zeit ein beschämendes, aber von den früheren Zeiten eine Anzahl wahrhaft empörender Zeugnisse ablegt, beweist den Fortschritt des Menschengeschlechts demjenigen, der von der Sittlichkeit nicht bloß einen klaren Begriff hat, sondern ausführlich-deutlich, wie es nötig ist, die Bestandteile derselben und das Ganze vor Augen sieht. — Auch ist die Überzeugung wenigstens von der Möglichkeit des Fortschreitens nicht bloß eine gutmütige Voraussetzung, die man haben und entbehren kann nach Belieben: sondern wenn von praktischen Postulaten die Rede ist, an die man glauben muß, um sittlich handeln zu können, so ist für das Leben gerade dieses Fortschreiten, und zwar in der Sittlichkeit nach ihrem allerstrengsten Begriffe, der wahre und eigentliche Glaubenspunkt, welcher allein fähig ist, den Mut des Lebens und Wirkens zu halten und zu nähren.«[1]) Auch in Hinsicht auf das Sittengesetz können wir dem, was Beyer sagen will, nicht ferne stehen, denn es heißt in der Rede: »Im Reiche des Bewußten bedient sich der Weltwille als pädagogischen Mittels zur Erreichung seiner Zwecke der Vernunft. Die Triebe und ihre Wirkungen unterliegen dem Urteil und damit der Gesetzgebung und dem Willen der Vernunft . . . . Damit der

[1]) Psych. als Wiss. II. Teil. Kehrb. VI, S. 271; Hart. VI, S. 371. Der Zusammenhang zeigt, daß die ganze Ausführung gegen Kant gerichtet ist.

Weltwille sicher sei, daß der Mensch seiner Vernunft und nicht seiner Neigung folge, bedient er sich seines wichtigsten pädagogischen Mittels, des Gewissens . . . Das Gewissen ist also nicht eine Erfindung der Menschen, wie Nietzsche will, sondern das erhabendste Erziehungsmittel des Weltwillens zur Verwirklichung der pädagogischen Idee.«

Sieht man also, wie wir bereitwillig tun, davon ab, daß uns mit diesem Übermenschen ein — Riese mit normalen Dimensionen als Ziel unserer Entwicklung vorgehalten wird, auch von der historischen Behauptung, daß Kant »in diesem Zusammenhange seines Denkens« das Faktum des Gewissens übersehen habe, dann kann man dem Hauptgedanken zustimmen. Jedoch nach Beyers immer wiederholter Frage an andere, was denn eigentlich der objektive Inhalt des Sittengesetzes sei, mußte man erwarten, daß er das, was das Gewissen weiß und sagt, zu formulieren suchen werde. Aber das geschieht nicht. Vielmehr wird nun gleich die »oberste Aufgabe der Menschheit« dahin bestimmt, sich dem Zwecke des Weltwillens entsprechend zu organisieren; die »vollkommenste Organisation« sei gegenwärtig der nationale Staat, und es dränge alles darauf hin, »die Höherbildung des Typus Mensch in das Zentrum der Staatsaufgaben zu rücken«. Was dann an »Reformgedanken« beispielsweise angeführt wird, das mag, wenn man nur niemals gegen gesellschaftliche Naturgesetze einen zweiten Schritt vor dem ersten tun will, wenn die Naturgeschichte des Staates und der Gesellschaft überhaupt dazu genommen und gehörig befolgt wird, alles anzuerkennen sein.[1] Da es aber lauter sehr zusammengesetzte und wenigstens zum Teil sehr streitige Gegenstände sind, so können alle diese Maßregeln usw. mit Sicherheit erst »gut« genannt werden, wenn der objektive Maßstab für die Güte nachgewiesen ist; im andern Falle bleibt man bei dem dunklen und vielfach schwankenden Gefühlseindruck stehen, den das gar nicht oder nur mangelhaft gegliederte Ganze macht. Von einer solchen Elementarlehre ist jedoch bei Beyer nicht die Rede, es weist auch keine Spur darauf hin, daß die Notwendigkeit einer solchen empfunden würde.

So muß man denn zuletzt folgendes annehmen:

1. Die Frage nach dem objektiven Inhalt des Sittengesetzes hatte bei Beyer selbst von Anfang an gar nicht den Sinn, den man damit verbinden muß, wenn man, wie er tun wollte, die Entwicklung der Sittenlehre von Kant zu Herbart verfolgt;

2. er denkt vielmehr schon an die konkreten Ausgestaltungen des sittlichen Lebens (Familie, politische, religiöse, wissenschaftliche u. a. Gesellungen und Bestrebungen), an soziale Zwecke, Einrichtungen und Maßregeln, die in Anfängen vorhanden, aber in ganz anderem Maße noch zu schaffen und zu treffen sind;

---

[1]) Man vergl., wie Herbart das Anzuerkennende in Fichtes »Weltplan« auflöst »in die praktischen Ideen und in die Forderungen der sittlichen Ausbildung . . . Es ist schöner, für Viele zu wirken, als für Wenige; — nach der Idee der Vollkommenheit; . . . schöner, für Andre zu wirken, als für sich selbst; — nach der Idee des Wohlwollens« usw. Analytische Beleuchtung § 205.

3. er verwirft den »Inhalt« der Herbartschen Ethik, weil er zu derselben in Hinsicht auf solche Arbeit in Gegensatz zu stehen glaubt;

4. er bezieht endlich das »absolute Wollen,« das nach Herbart nur den absolut gültigen Musterbegriffen (Ideen) gehört, fälschlich auf diese äußeren Lebensformen,[1]) bewahrt sich aber dadurch vor der Gefahr, die Entfesselung der bloßen Willkür als Ziel der Menschheitsentwicklung aufzustellen. —

Die Betrachtung hat auf ein wesentlich »Neues« — gegenüber dem anfänglichen Anschein muß man sagen glücklicherweise — nicht geführt. Sie weist aber hin auf weitere Auseinandersetzungen mit der Sozialpädagogik. Außerdem haben wir auch einige Fragen zu richten an die, welche die Person in den Vordergrund stellen.

---

3. Von der 32. Weimarischen Landeslehrerversammlung in Ilmenau 1907

Die »Dorfzeitung« (Hildburghausen) brachte folgenden Artikel:

»Gelegentlich der 32. weimarischen Landeslehrerversammlung wurde auch die Frage angeschnitten von der Rückständigkeit des weimarischen Schulwesens, an dem bekanntlich durch den Universitätsprofessor Dr. W. Rein-Jena scharfe Kritik geübt worden ist. Seitens der Versammlung wurde zum Ausdruck gebracht, daß die Lehrerschaft dem Professor Dr. Rein zwar die größte Hochachtung und Wertschätzung entgegenbringe, daß aber sein Urteil über die Rückständigkeit des weimarischen Volksschulwesens durchaus falsch sei. Ja, man müsse der gegenwärtigen Staatsregierung sogar hohe Anerkennung zollen, daß sie sich allezeit bemüht habe, die weimarischen Schulverhältnisse den neuzeitlichen Forderungen anzupassen, so daß Weimar mit an der Spitze des neuzeitlichen Schulwesens stehe. Wenn auch noch manches einer dringenden Reform bedürfe, so sei doch sicher zu erwarten, daß die Regierung bald Wandel schaffen werde, und es sei also der schwere Vorwurf, der durch die Reinsche Kritik auch das Staatsministerium treffe, ganz unberechtigt. Allgemein wurde darum gewünscht, der Vorsitzende des Landeslehrer-Vereins, Herr Lehrer Polz-Weimar, möge bei passender Gelegenheit in seiner Eigenschaft als Landtagsmitglied der Staatsregierung die Versicherung abgeben, daß die Lehrerschaft den Vorwurf Reins nicht gutheiße und daß die Lehrerschaft nach wie vor der Regierung für das bewiesene Wohlwollen und die zeitgemäßen schulischen Neuerungen die größte Wertschätzung entgegenbringe.«

Durch die Erklärung des Herrn Polz-Weimar, abgedruckt in der

---

[1]) Herbart, Prakt. Phil. II. Buch, 1. u. 4. Kap., worin die »Maxime« entwickelt wird: »schlechterdings nichts Äußeres durchaus zu wollen; sich jedes unbedingte Wollen irgend eines Äußern ganz zu versagen.« Bedingt ist das Wollen aber durch die Ideen, dazu setzt ihre »Anwendung auf das Leben Erfahrung, Geschichte und Psychologie voraus«. Analytische Beleuchtung § 116.

Thüringer Lehrerzeitung und anderwärts, ist daraufhin festgestellt worden, daß der Inhalt des vorstehenden Artikels vollständig aus der Luft gegriffen und die Redaktion der Dorfzeitung gröblich getäuscht worden sei.

Trotzdem greife ich auf den betreffenden Artikel zurück und erkläre hier im Interesse der Wahrheit folgendes:

1. In der Broschüre »Zur Frage der Rückständigkeit des Weimarischen Schulwesens« (Jena, Vopelius, 1907) habe ich mit keinem Wort »die Rückständigkeit des Weimar. Volksschulwesens« behauptet. (Man vergl. S. 27.)

Ich habe »zur Frage« der Rückständigkeit des Weimarischen Schulwesens gesprochen und nichts weiter getan, als hervorzuheben, was in obigem Artikel steht: »daß manches im Weimarischen Schulwesen einer dringenden Reform bedürfe.«

2. Zu dem Reformbedürftigen rechnete ich inbezug auf das Volksschulwesen folgendes:

a) Die Besoldungsfrage. Hierin habe ich nichts weiter getan, als daß ich die Forderungen der Weimarischen Lehrerschaft unterstützte. (Siehe Seite 8—10.)

b) Zur Reform des Religionsunterrichts. (Seite 18—20.) Daß eine solche nötig sei, ist von den Weimarischen Lehrern sehr oft, zuletzt auf der Ilmenauer Versammlung selbst einmütig betont worden.

c) Die Frage der geistlichen Schulaufsicht. (Seite 20—23.) Auch hier vertrete ich nichts anderes, als was die Weimarische Lehrerschaft seit Jahren erstrebt.

d) Die Lehrerbildung. (Seite 23—25.)

Hier fordere ich:

1. Die Einführung einer fremden Sprache,
2. die Beschränkung des Musikunterrichts,
3. die Teilung des Abiturienten-Examens in zwei Teile, in eine theoretische und praktische Prüfung,
4. die Hinzufügung eines 7. Seminarjahrs.

Wer meine Broschüre aufmerksam liest, wird nicht begreifen können, wie der Referent über die Weimarische Lehrerversammlung in der »Dorfzeitung« zu einer solchen Darstellung kommen konnte, da in meinen Ausführungen doch nichts anderes vertreten wird, als was die gesamte Weimarische Lehrerschaft seit Jahren herbeisehnt und die Meininger Lehrerschaft jetzt teilweise durch die Staatsregierung erhält.

Jena W. Rein

---

4. Ein Stammbuchblatt von Herbart

In dem im Besitz des Unterzeichneten befindlichen Stammbuch des Jenenser Studenten Rumpf, eines Oldenburgers, findet sich folgende Eintragung Herbarts — neben Blättern von Strackerjan, von Halem u. a. mit z. T. sehr übermütigen Versen:

»— — — — Breve et irreparabile tempus Omnibus una ruit: sed famam extendere factis, Hoc virtutis opus. Virg.

Jena d. XXI. Aug. 1795. In sui memoriam scripsit
J. F. Herbart.«

Leipzig Dr. Th. Fritzsch



Pädagogisches

Pfleiderer, O., Die Entstehung des Christentums. München, J. F. Lehmanns Verlag, 1905. Preis broschiert 4 M., gebunden 5 M.

— — Religion und Religionen. Gleicher Verlag, 1906. Preis derselbe.

Pfleiderer, der bekannte Berliner Theologe, hat in dem Wintersemester 1904 sich die dankenswerte Aufgabe gestellt, vor Studierenden aller Fakultäten und sonstigen Wißbegierigen in möglichst voraussetzungsloser, allgemein verständlicher Form die Probleme zu entwickeln, die sich dem wissenschaftlichen Denken bei der Frage nach der Entstehung des Christentums aufdrängen. Durch das Interesse seiner Hörer ermuntert, hat er dann im Winter 1905 den Kreis seiner Betrachtungen erweitert und sich mit der Entstehung der Religion überhaupt und den der Wissenschaft bekannten bisherigen Erscheinungsformen des religiösen Empfindens beschäftigt. Beide Vortragsreihen liegen nun im Drucke vor. Für die Lektüre empfiehlt es sich natürlich (um dies vorauszuschicken), zuerst das zweite Buch durchzuarbeiten, um so den geschichtlichen Verlauf zu verfolgen und dann an der Hand des ersten Buches gleichsam im eigenen Hause Umschau zu halten; wenn man dann auch die Vorhöfe dieses Hauses schon zu kennen meint — denn die letzten Kapitel von »Religion und Religionen« berühren sich in vieler Hinsicht mit den ersten Kapiteln des andern Buches —, so kann dies nur von Vorteil sein.

Pfleiderer ist kein Umstürzler im schlechten Sinne des Wortes; er will nicht mit herostratischer Zerstörungssucht denen, die sich im überlieferten Kirchenglauben wohl fühlen, die Freude daran und den Frieden ihrer Seele rauben; er will aber andrerseits mit Entschiedenheit von dem Rechte Gebrauch machen, das auf allen andern Gebieten der Wissenschaft jedem Forscher unbedenklich gewährt wird: von dem Rechte der geschichtlichen Betrachtung der Dinge. Er muß also von vornherein eine Auffassung ablehnen, die für eine Summe von geschichtlichen Erscheinungen, nämlich für die Entstehung des Christentums, einen übernatürlichen, rein wunderhaften Ursprung annimmt, indem sie sowohl die Herkunft Jesu wie die Bildung der neutestamentlichen Schriften aus dem gesamten Geschichtsverlauf heraushebt und Jesus als den göttlichen Übermenschen, als die »alleinige Offenbarung Gottes im ganzen Weltverlauf« auffaßt. Aber Pfleiderer ist sich doch vollauf bewußt, daß alle großen geschichtlichen Bewegungen nur durch den Zauber historischer Persön-

lichkeiten möglich sind, und er ist deshalb ebenso weit entfernt, etwa mit Kalthoff den geschichtlichen Jesus zu leugnen und das Christentum als ein Ergebnis altruistischer Masseninstinkte erklären zu wollen. Mit seinem Vorbilde, dem Tübinger Theologen Ferd. Christian Baur, will er den Begriff der Entwicklung auch auf das Christentum angewandt wissen. Wer sich diesen Begriff mit Entschiedenheit aneignet, kann nicht annehmen, daß die vorchristliche, heidnische Welt nichts als ein Wust von Sünde und Irrtum gewesen sei; er wird vielmehr die Keime verwandter Gedanken im Heidentum zu entdecken suchen; er wird es aber auch nicht für wahrscheinlich halten können, daß das Christentum seine Quelle einzig und allein in der Lehre und dem Leben Jesu habe, sondern wird auch hier einen Entwicklungsprozeß erwarten, aus dem das kirchliche Christentum des zweiten Jahrhunderts als ein Ergebnis mannigfacher Kämpfe zwischen verschiedenartigen Persönlichkeiten und Tendenzen hervorgegangen ist, deren Niederschlag für jeden, der sehen will, im Neuen Testament gegeben ist.

Der Verfasser untersucht zuerst die Vorbereitung und Grundlegung des Christentums und verfolgt dann die Entwicklung des Urchristentums zur Kirche. In dem ersteren Teile gibt er zunächst in großen Zügen ein Bild der griechischen Philosophie, natürlich nur insoweit, als sich in ihr Ideen finden, die, über den Polytheismus der Volksreligion hinausweisend, die Erkenntnis von der Einheit und dem geistlich-sittlichen Wesen der Gottheit mit mehr oder weniger Klarheit zum Ausdruck bringen, so daß gewissermaßen hier von einem Christentum vor Christus geredet werden kann; z. B. wenn Plato den tiefen Zwiespalt zwischen Sollen und Sein entwickelt, wenn er die von aller Nützlichkeitsmoral freie Forderung der unbedingten Tugendübung — auch dem Feinde gegenüber — aufstellt, oder wenn die späteren Stoiker, vor allem Seneka, den rastlosen Kampf gegen die Begierden des Herzens in Worten empfehlen, die an die Bergpredigt anklingen, und zur Achtung aller Menschen als Mitbürger des Königreiches Gottes ermahnen, dessen väterlicher Liebe wir durch freien, nicht knechtischen Gehorsam uns würdig zeigen sollen. Weiter zeigt Pfleiderer, wie die jüdische Religionsphilosophie Philos, des Zeitgenossen Jesu, die platonisch-stoischen Anschauungen mit dem alten Testament in Einklang zu setzen sucht, wie Philo insbesondere bei seiner dualistischen Überzeugung von dem völligen Gegensatz zwischen Gott und Welt sich eines oder mehrerer Mittler bedient, um das Wirken Gottes auf die Menschen und die Verbindung der Menschen mit Gott zu erklären; diese erscheint ihm freilich nur im Zustande bewußtloser Verzückung erreichbar, — einem Zustande, den auch Paulus gekannt hat. Diese von national-jüdischen Schranken völlig freie Denkweise Philos fand natürlich an der seit Esra immer engherziger, immer hemmender und immer äußerlicher sich dem jüdischen Volke aufdrängenden Forderung der strengen Durchführung der Kultusgesetze eine schroffe Gegnerschaft; aber nebenher wirkte doch in gewissen Kreisen, in denen die Gedankenwelt der Psalmen und Propheten lebte, die Überzeugung, daß nicht die bloße Zugehörigkeit zum Volke Israel, sondern die persönliche Rechtschaffenheit vor Gott bestehen lasse. Und der Verfasser des Hiobdramas übertrug sogar einem nicht-

jüdischen Manne die Rolle, seinen jüdischen Freunden durch seine Standhaftigkeit im Leiden den Beweis zu führen, daß die jüdische Vergeltungslehre ein Irrtum sei und Gott nicht nach menschlich-beschränktem Maßstabe messe.

Nach diesen Vorerörterungen wird nun die Person und das Werk Jesu behandelt, und hierbei macht der Verfasser Ernst mit der Methode geschichtlicher Betrachtung, d. h. er geht »von der Analogie menschlicher Erfahrung« aus, wenn er sich auch eingesteht, daß jeder Persönlichkeit, besonders aber jeder heroischen Persönlichkeit ein geheimnisvoller Rest innewohnt, — eben dasjenige, was dieser Persönlichkeit neben den aus Erziehung, Zeitkultur und Lebenserfahrung fließenden Bedingungen den Stempel der Eigenart aufprägt. Ernst will der Verfasser vor allem gemacht wissen mit der unumwundenen Voraussetzung, daß Jesus ein Mensch gewesen sei; ein Mensch, der menschlichem Irrtum unterworfen war. Solchen Irrtum sieht er in der Lehre vom Himmelreich, insofern Jesus dessen Eintritt als eine nahe bevorstehende, plötzlich hereinbrechende Katastrophe erwartet. Abhängigkeit von Zeitanschauungen erblickt er ferner u. a. in der Lehre vom künftigen Lohn als Entschädigung für Leidende und Verfolgte, in seiner Anerkennung der Gültigkeit des mosaischen Gesetzes, vor allem aber in seiner asketischen Moral, die — daran läßt sich nichts deuteln — auf eine »radikale Verneinung des geschichtlichen Lebens der menschlichen Gesellschaft«, auf eine »Aufhebung der sozialen Rechtsordnung« hinausläuft und nur bei einem Manne verständlich ist, der den baldigen Zusammenbruch der irdischen Welt, einen Bankerott der herrschenden sittlichen Anschauungen voraussieht und eine Umwertung aller Werte wagen darf, weil den Reichsgenossen für alle ihre Leiden reichlicher Lohn, den Kindern der Welt schreckliche Vergeltung nahe sei. Aber freilich, in der Kirche wird das alles heutzutage anders gepredigt, und in der Schule wagen die Lehrer auch nicht, es so darzustellen! Wie ein Alb liegt es auf ihnen, daß sie die deutlichen Worte Jesu mit dem kirchlichen Dogma in Einklang setzen sollen: von übernatürlicher Geburt, von ewigem Einwohnen im Vater, von der Zweinaturenlehre, von der Trinität, von der Teilnahme Christi an der Weltschöpfung, von leiblicher Auferstehung und Himmelfahrt sollen sie reden und müssen Rätsel erörtern, die weit, weit über das Fassungsvermögen ihrer Schüler hinausgehen; von den unerhörtesten Wundern sollen sie sprechen, ohne mit der Wimper zu zucken, und wenn sie die erstaunt-fragenden Augen der Kinder auf sich gerichtet sehen, die den Lehrer an die Pflicht der Wahrhaftigkeit zu erinnern scheinen, dann müssen sie ihnen Steine statt Brot geben, da sie nicht sicher sind, wie weit die vorgesetzte Behörde sich mit ihrer theologischen »Richtung« zu befreunden vermag! »Aber wir dürfen eben nie vergessen«, sagt der Verfasser, wenn er von Jesu schroff asketischen Ansichten spricht, die zu seiner heißen Menschenliebe nicht recht stimmen wollen, »daß in seiner Brust zwei Seelen wohnten: neben der herzlichen und herzgewinnenden Liebe zu den Einzelnen, die in Vertrauen ihm nahten, zugleich der glühende Enthusiasmus des Propheten der Gottesherrschaft, der die jetzige Welt als reif zum Untergange betrachtet und darum alles, was an sie bindet, nur für hemmende Fesseln ansehen kann.«

Trefflich ist dann die kurze Darlegung, wie sich nach dem Tode Jesu in der Schar seiner Anhänger sein Bild zu dem des göttlichen Messias und Erlösers erweiterte, wie durch vaticinia ex eventu in den prophetischen Schriften und den Psalmen allerlei Züge entdeckt wurden, die auf das Leben und den Tod des zur Herrlichkeit erhöhten leidenden Gottesknechtes übertragen werden konnten, und wie die fromme Phantasie nicht müde wurde, alles das herbeizutragen, was den geliebten Herrn von Geburt an als einen übernatürlich gezeugten, mit Wunderkräften ausgestatteten Heros und Gottessohn erscheinen lassen konnte.

Wie das Urchistentum der jüdischen Sekte der Jesusjünger zur christlichen Kirche geworden ist, das ist der Gegenstand des zweiten Teiles. Wie sich in Paulus jüdisch-rabbinische Theologie mit stoischer Philosophie und den Mysterien des Mithraskultus zu einer eigenartigen »christlichen Theologie« vereinigt, wie Paulus zunächst vor sich selbst, sodann gegenüber den Einwänden der jüdischen Messiasgläubigen den Universalismus seiner Auffassung rechtfertigt, wie er — bald mit rabbinisch-allegorischer Spitzfindigkeit, bald mit Anlehnung an die heidnische Popularphilosophie — den Juden ein Jude, den Griechen ein Grieche zu sein bemüht ist, wie er dem ärgerniserregenden Kreuzestode die mystische Wirkung einer stellvertretenden Sühne und den Sinn einer endgültigen Überwindung des Todes beilegt, wie er diese Tat als »die sittliche Tat des Selbstopfers heiliger Liebe« preist und ihm die Teilnahme an der Wirkung dieser Tat durch den Glauben gewährleistet erscheint, wie endlich das Bewußtsein, in Christus erlöst und eines neuen Geistes teilhaftig zu sein, auch das sittliche Leben umgestaltet, — das alles weiß der Verfasser in anschaulicher Weise und mit überzeugenden Gründen darzutun. In den letzten Abschnitten zeigt er dann die Entstehung und den durch ihren Leserkreis bedingten Charakter der drei ersten Evangelien, neben denen das vierte Evangelium als ein »Lehrgedicht« dasteht, das gegenüber den gnostischen Spekulationen und der Verflüchtigung der irdischen Leiblichkeit des Messias die Fleischwerdung des Logos, d. h. die faktische Erscheinung des philonisch-gnostischen Mittlers in der geschichtlichen Person Jesu nachzuweisen sucht. Zum Schlusse wird die Gründung der kirchlichen Autorität, d. h. die Schaffung des bischöflichen Amtes, die Aufstellung einer Glaubensregel und des Kanons der als inspiriert betrachteten Schriften des neuen Testaments kurz und klar erörtert.

Nachdem ich eingehend beschrieben habe, nach welchen Methoden und in welchem Geiste Pfleiderer die Entstehung des Christentums und seine Fortentwicklung zur christlichen Kirche darstellt, will ich an das zweite Buch, »Religion und Religionen«, nur wenige Bemerkungen anknüpfen, nicht etwa, weil ich es für minder wertvoll hielte, sondern weil die Art des Gegenstandes eine kurze Inhaltsangabe ausschließt und ich nicht — wie bei der Bibel — die Bekanntschaft mit dem Stoffe voraussetzen kann. Es mag genügen, die Lektüre dieses Buches dringend zu empfehlen: je mehr die Kenntnis der allgemeinen Religionsgeschichte ein Gemeingut der Gebildeten wird, desto größer wird ja auch das Verständnis für die Probleme und das Interesse für die Entwicklungsgeschichte

der christlichen Religion werden. »Die vergleichende Religionsgeschichte macht uns nicht nur duldsam gegen die fremden Religionen, indem sie zeigt, daß der göttliche Logos überall in der Menschheit die Samenkörner des Wahren und Guten ausgestreut hat; sie lehrt uns auch die eigene Religion besser zu verstehen, das Wesentliche und Zufällige, das Bleibende und Vergängliche an ihr klarer zu unterscheiden. Aber, fragt man, wo bleibt dabei die ‚Offenbarung'? Nun, auf das Vorurteil der alleinigen Offenbarung und einzigartigen unfehlbaren Offenbarung werden wir freilich verzichten müssen; aber auch das wieder ist zuletzt kein Schade, sondern Gewinn. Denn nun lernen wir die Offenbarung erst in ihrer Größe und Weite und in ihrer wahren göttlich-menschlichen Art erkennen, als das eine göttliche Licht, das im Medium der menschlichen Geister sich in mannigfachen Strahlen und Farben bricht.« Diese »mannigfachen Strahlen und Farben« zeigt der Verfasser nach einleitenden Betrachtungen über das Wesen der Religion, über Religion und Moral, Religion und Wissenschaft, indem er zunächst die Anfänge aller Religion aufzuspüren sucht, dann die Eigenart der geschichtlichen Religionen und Kulte prüft; er mustert dabei nacheinander die chinesische, die ägyptische, die babylonische Religion, dann die Lehre Zarathustras und den Mithraskult, den Brahmanismus und Buddhismus, die griechische Religion, die Religion Israels und des nachexilischen Judentums, endlich das Christentum und den Islam. Zahlreiche Zitate beleben die Darstellung und nehmen dem spröden Stoffe vieles von seiner Fremdartigkeit, zeigen auch die oft überraschende Verwandtschaft, ja bisweilen wörtliche Übereinstimmung zwischen alten orientalischen Urkunden und den biblischen Schriften. Alles dies aber — damit möchte ich schließen — enthält eine zwiefache Lehre, die gerade heute laut verkündet zu werden verdient, die übrigens ein Ergebnis jegliches Wissenschaftsbetriebes, ganz gleich auf welchen Gebieten, sein sollte: die Mahnung zur Wahrhaftigkeit und zur Bescheidenheit. Würde es endlich einmal »Mode« werden, in religiösen Dingen sich nicht mit einer ganz unevangelischen »fides implicita« zu begnügen, würden die Gemeinden und ihre einzelnen Glieder sich erinnern, daß nicht die Konsistorien, sondern sie selbst die Kirche bilden und also einen Anspruch darauf haben, daß nicht veraltete Dogmen die kirchliche Praxis beherrschen und daß nicht Wiederkäuerei, sondern ehrliche Forschung und zukunftfreudige Weiterentwicklung ewig wertvollen Gedanken — unter Preisgabe entwerteter Formen und Formeln — als die Aufgabe der kirchlichen Faktoren angesehen werde, dann könnte die Wahrhaftigkeit im religiösen Leben wieder die entscheidende Macht werden; und wenn die ehrliche Anerkennung unumstößlicher Ergebnisse gewissenhafter Forschung nicht mehr die Gefahr eines Ketzergerichts einbrächte, wenn der Unfehlbarkeitsdünkel mancher kirchlichen Machthaber der Bescheidenheit echter Duldung Platz machen wollte, dann könnte man der zukünftigen Gestaltung der christlichen Kirche mit größerer Zuversicht entgegensehen.

Steglitz Willibald Klatt

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



Das Problem der Materie

Von

G. Schilling und C. S. Cornelius

Eingeleitet von

O. Flügel

(Fortsetzung)

Leibniz wollte nun zwar in der Erforschung der Körperwelt den Mechanismus nicht aufgegeben wissen, aber einerseits konnte er der Gleichstellung von Materie und bloßer Ausdehnung nicht zustimmen, andrerseits suchte er tiefere Gründe für den Mechanismus und die Gesetze der Bewegung. Ausdehnung sei nur Wiederholung oder kontinuierliche Vervielfältigung und Koexistenz von Teilen. Sie setzt den Begriff eines Etwas, welches wiederholt oder ausgedehnt ist, voraus, also eine Substanz oder vielmehr eine Vielheit von Substanzen. Denn jedes ausgedehnte Ding kann als ein zusammengesetztes nur gedacht werden, wenn man den Gedanken des Einfachen voraussetzt. Auch besitzt jeder materielle Körper außer der Ausdehnung noch Widerstand, Undurchdringlichkeit, d. h. er zeigt Tätigkeit und Leiden. Es müssen also Prinzipe der Tätigkeit angenommen werden, wirkende Substanzen im Ausgedehnten. So kam Leibniz auf seine Monaden, worunter absolut einfache, unausgedehnte Wesen, reale Einheiten verstanden werden, die einerseits Bedingungen des Zusammengesetzten oder Materiellen sind, andrerseits Quellpunkte oder Träger der mechanischen und physischen Tätigkeiten. Dabei nahm er an, daß Sein und Wirken oder wenigstens das Streben danach identisch sind; was nicht tätig, das ist auch nicht. Jede Monade ist der Herd nachhaltiger Tätigkeiten.

Obgleich hiernach die Monaden keine mathematischen oder bloß formalen Punkte sind, sondern reale, so dachte Leibniz die materiellen Körper doch nicht als Komplexionen, als Zusammensetzungen aus Monaden. Die Körper bestehen nach ihm nicht aus Monaden als ihren einfachen Elementen: sie gehen bloß in das Zusammengesetzte ein, das Materielle ist in unendlich viele Teile nicht bloß teilbar, sondern wirklich geteilt. Auch setzen die Monaden als tätige Kräfte ein leidendes Substrat ihrer Tätigkeit voraus. Wie nun Leibniz seine Monadenlehre nur für eine Verbesserung und Erneuerung der aristotelisch scholastischen Lehre von der substantiellen Form ausgab, so verband er damit noch die aristotelische Lehre von der ersten Materie, als dem an sich untätigen leidenden Substrat der monadischen Tätigkeit, die durch die Materie beschränkt wird. So ist, abgesehen von Gott, der durch keine Materie beschränkte reine Tätigkeit (actus purus) ist, keine Monade ohne Materie, und die materiellen Dinge sind Resultate aus vielen Monaden mit erster Materie, also zwar an sich nicht das wahrhaft Reale, jedenfalls aber wohlbegründete und geordnete Phänomene. Daß dies die wahre Lehre Leibnizens ist, dafür spricht auch noch dies, daß er ganz aristotelisch nur dem Belebten und Beseelten eine herrschende und einigende Zentralmonade zuschreibt, alles Unbelebte ohne eine solche nur als Aggregat denkt. Die durch eine beherrschende Monade beseelten Pflanzen und Tierleiber sind Organismen, die ins unendliche wieder aus kleineren Organismen bestehen; den Organismus als Ausgedehntes aber stellte sich Leibniz immer wieder als einen feineren und feineren Mechanismus vor.

Schließlich muß jedoch bemerkt werden, daß man bis auf die neueste Zeit allgemein angenommen hat, Leibniz kenne nur Monaden.[1]) Darum suchte man denn bei Leibniz vergebens nach einer bestimmten Antwort auf die Frage, wie er aus seinen raumlosen Monaden das räumlich Ausgedehnte konstruiert habe. Allerdings finden sich darüber bei ihm manche verschiedene Angaben, die nur noch fragmentarischer und unvereinbarer erscheinen, wenn man die aristotelische Lehre von der Materie nicht als im wesentlichen von Leibniz acceptiert voraussetzt. Indessen darf man auch so vermuten, daß Leibniz mit seinem Nachdenken über die Materie nicht zu einem ihm selbst, geschweige denn anderen genügenden Abschlusse gekommen ist.

Um so leichter mußte es Kant werden, von seinem kritischen,

[1]) Vergl. dazu Thilo, Über den Begriff der Materie bei Leibniz. In Ztschr. f. exakte Phil. XVII. 34.

halb idealistischen Standpunkte aus die Materie nur als Erscheinung zu betrachten und lediglich die Kräfte in Untersuchung zu ziehen, die als Bedingungen dieser Erscheinung anzunehmen seien. Die Materie, lehrt er, erfüllt den Raum nicht durch ihre bloße Existenz, sondern durch repulsive Kräfte aller ihrer Teile; sie ist ins Unendliche teilbar, und zwar in Teile, deren jeder wiederum Materie ist. Aber die Materie würde durch ihre repulsive Kraft, welche den Grund der Undurchdringlichkeit enthält, allein, und wenn ihr nicht eine andere bewegende Kraft entgegen wirkte, sich ins Unendliche zerstreuen. Es erfordert daher alle Materie zu ihrer Existenz, zweitens eine zusammendrückende Kraft, Attraktionskraft, die ebenso ursprünglich und eine zu ihrem Wesen gehörige Grundkraft ist, wie die repulsive. Auch die anziehende Kraft, allein vorausgesetzt, würde alle Teile der Materie in einen mathematischen Punkt zusammenziehen, der Raum würde leer, mithin ohne alle Materie sein.

So zeigte Kant, daß nur die zwei ursprünglichen bewegenden Kräfte der Abstoßung und Anziehung im Konflikt miteinander einen bestimmten Grad der Erfüllung des Raumes, mithin Materie möglich machen. Die aller Materie wesentliche Anziehung ist eine unmittelbare Wirkung derselben auf andere durch den leeren Raum, und erstreckt sich von jedem Teile derselben auf jeden anderen unmittelbar ins Unendliche. Die Wirkung von der allgemeinen Anziehung, die alle Materie auf alle in allen Entfernungen unmittelbar ausübt, heißt die Gravitation; die Bestrebung in der Richtung der größeren Gravitation sich zu bewegen, ist die Schwere. Die Wirkung von der durchgängigen repulsiven Kraft der Teile jeder gegebenen Materie heißt ihre ursprüngliche Elastizität. Diese also und die Schwere machen die einzigen a priori einzusehenden allgemeinen Charaktere der Materie, jene innerlich, diese in äußeren Verhältnissen, aus; denn auf den Gründen beider beruht die Möglichkeit der Materie an sich. Zusammenhang, wenn er als die wechselseitige Anziehung der Materie, die lediglich auf die Bedingung der Berührung eingeschränkt ist, erklärt wird, gehört nicht zur Möglichkeit der Materie überhaupt, und kann daher a priori als damit verbunden nicht erklärt werden. Diese Eigenschaft würde also nicht metaphysisch, sondern physisch sein.

Diese Lehre, daß alles Reale der Gegenstände äußerer Sinne als bewegende Kraft angesehen werden müsse, bezeichnet Kant als Dynamik, dynamische Naturphilosophie, ohne jedoch unter diesen ursprünglichen Kräften der Attraktion und Repulsion das Reale oder Seiende im strengen Sinne verstehen zu wollen. Viel-

mehr ließ er dies, wie in seiner ganzen Lehre, so auch in der von der Materie ganz im Dunkel liegen, weil nach seiner philosophischen Ansicht überhaupt überall nur Erscheinungen von uns zu erkennen sind, gemäß und vermittelst der Begriffe, die unser Verstand ursprünglich besitzt. Nach den Verstandesbegriffen der Kausalität und Wechselwirkung reduziert er nun die Erscheinungen des Materiellen zunächst auf die beiden Kräfte der Attraktion und Repulsion als ihre nächsten Ursachen, aber als etwas selbständig Bestehendes dürfen diese Kräfte in Kants Sinne doch nicht angesehen werden. Kant hat nur die wirklichen Träger der Kräfte, die Leibnizschen Monaden, als etwas seiner Meinung nach Unerklärbares beiseite gelassen.

Der bedächtige Kant und sein halber Idealismus wurden sehr rasch überboten durch den stürmischen Fichte und den phantasiereichen Schelling. Fichte erklärte das Ich für das einzige Reale, weil er die notwendigen Handlungsweisen glaubte nachweisen zu können, durch welche das Ich dazu komme, sich selbst den Schein einer objektiven, materiellen Welt einzubilden. Er faßte nämlich das Ich als unbeschränkte Tätigkeit, als absolutes Tun auf, das eben darum sich selber setze, aber um zum Bewußtsein seiner selbst zu kommen, sich zugleich als Anstoß und als Schranke seiner Tätigkeit das Nichtich, d. h. die Welt der Objekte, die Natur gegenüberstellen müsse. Eine derartige idealistische Ansicht, die, um auch nicht die geringste Erinnerung an das Seiende und Beharrende übrig zu lassen, das Ich nicht als Träger der Tätigkeit, nicht als Tätiges, sondern nur als abstraktes Tun zu denken erlaubt und damit den Begriff des absoluten Werdens obenan stellt, konnte um so weniger der Naturforschung eine theoretische Unterlage bieten, als Fichte sich vorzugsweise im geistigen Gebiete bewegte, und über jenen abstraktesten Begriff der Natur und des Materiellen kaum hinauskaum.

Darum machte auch Schelling die Naturphilosophie eine Zeit lang zu seiner Spezialität, ohne jedoch den Idealismus aufzugeben. Er stellte nur allgemeiner eine Identität des Subjektiven und Objektiven, des Idealen und Realen, des Denkens und Seins, des Geistes und der Natur an die Spitze der Philosophie, und setzte der Ich- oder Geistesphilosophie die Naturphilosophie als die andere notwendig gleichberechtigte Seite der ganzen Philosophie entgegen. Die materielle Natur wird nur als relative Identität des Realen und Idealen angesehen, so, daß das reale Prinzip darin vorherrscht, und die Naturphilosophie hat die Aufgabe, das ideale Prinzip in dem realen überall aufzuzeigen und aus dem realen allmählich zu entwickeln, da jenem im Grunde doch eine höhere Dignität beigelegt wird.

Unter Anlehnung an Kant gab Schelling eine Konstruktion der Materie, die von der Einsicht in Kants Irrtum ausging. Läßt man nämlich wie aufgegeben wird, Attraktiv- und Repulsivkraft als konträr entgegengesetzte aufeinander wirken, so sind sie der Quantität nach entweder gleich oder ungleich. Im ersten Falle wird das ganze Quantum der Repulsivkraft durch die gleich starke Attraktionskraft vollständig gehemmt. und es geschieht nichts. Im zweiten Falle, wenn die Repulsivkraft die stärkere ist, wird das der Attraktivkraft entsprechende Quantum derselben gehemmt, und der Überschuß verliert sich im Unendlichen; ist dagegen die Attraktivkraft überwiegend, so ereignet sich das Umgekehrte; beidemal geschieht wieder nichts. Das erkannte Schelling; darum nahm er die Schwerkraft als dritte synthetische Kraft hinzu, welche die unverträglichen zusammenhalten, und in der sich die beiden entgegengesetzten so durchdringen sollen, daß das ganze Produkt in jedem Punkte Attraktiv- und Repulsivkraft zugleich ist. Dadurch soll die Konstruktion der Materie erst vollendet werden. In der Tat aber wird nur noch mehr Widersprechendes hinzugebracht, das durch die weiteren Spezialisierungen und die Analogien mit dem Magnetismus, der Elektrizität und dem Chemismus nicht gelöst, sondern mit Phantasien überwuchert wird.

Hegel wollte nur methodisch den absoluten Idealismus durchführen: das Denken, der Begriff, die Idee oder vielmehr der Prozeß, das immanente Werden des Begriffs ist das allein Wirkliche und Wahre, das im ewigen Laufe seiner Entwicklung sich aus sich entläßt als das andere seiner selbst, d. h. als Natur oder Materie, nur um sich aus diesem Anderssein wieder in sich selbst zurückzunehmen zum Geiste. Diese dialektische Denkbewegung ist keine andere als die des Fichteschen Ich, welches sich, das Nichtich und die Identität von Subjekt und Objekt setzt. Durch keines dieser idealistischen Systeme ist das Problem der materiellen Existenz seiner Lösung näher gebracht. Da sie Einheit des Realen lehren, und dieses als absolutes Werden oder Tun fassen, und in keiner Weise durch den Begriff des Seins denken, sind sie es auch nicht im stande.

Im Kampfe wider die idealistischen Systeme seiner Zeit hat Herbart eine realistische Lehre aufgestellt, die eine unbestimmte Vielheit des Realen behauptet, und dieses durch den strengen Begriff des Seienden gedacht wissen will. Jedes wahrhaft Seiende ist ein unaufhebliches, unabänderliches, unausgedehntes, einfaches Wesen. Es ist erlaubt, die Qualitäten der einfachen Wesen (Elemente) als gleich, als rein verschieden, als konträr entgegengesetzt anzunehmen, wie es zur Erklärung der gegebenen Erscheinungen, die aus ihnen

resultieren, nötig ist. Im übrigen sind die einfachen Wesen ihrer Qualität nach unerkennbar. Sind Wesen von teilweise entgegengesetzter Qualität zusammen, so kann dieser wechselseitige Gegensatz nicht ohne Folgen sein, sondern jedes Wesen erhält sich selbst in seiner eigentümlichen Qualität, d. h. es wird in einen inneren Zustand des Widerstandes, der Tätigkeit gesetzt, welche unter gewissen Umständen ein unvollkommenes Zusammen oder eine partiale Durchdringung der Elemente zur Folge hat. Diesen Begriff des unvollkommenen Zusammen benutzt Herbart, um von da aus zur Bildung eines Moleküls fortzuschreiten und überhaupt alle die Bedingungen zu entwickeln, aus denen sich die Erscheinung des Materiellen für ein wahrnehmendes und vorstellendes Subjekt als Folge ergibt. Tätigkeiten und Kräfte sind nach dieser Lehre das Sekundäre, welches sich erst unter Umständen in den Wesen (durch das Zusammen derselben) erzeugt, sie selbst aber in ihrer Qualität nicht verändert. Irren wir nicht, so sind hier zur Anknüpfung für die Naturforschung brauchbare und haltbare Gedanken geboten.

In neuerer Zeit hat Fechner[1]), der gleichfalls einfache Wesen als Grundelemente der Materie anerkennt, gegen die Lehre Herbarts verschiedene Einwendungen erhoben, die jedoch teils auf Mißverständnissen beruhen, teils darin ihren Grund haben, daß Fechner seinen eigentlichen atomistischen Prinzipien nicht immer in konsequenter Weise Rechnung trägt. Manche seiner Einwendungen gelten sogar Ansichten, die der Lehre Herbarts geradezu widersprechen oder doch zu ihr in keiner notwendigen Beziehung stehen. Die einfachen Wesen sind bei Herbart nicht, wie Fechner fälschlich berichtet, etwas (sogenannte Schemens) hinter dem Gegebenen, sondern die letzten Elemente desselben, durch deren Tätigkeiten alle Erscheinungen der Sinnenwelt bedingt sind, so daß diese außer den Elementen, abgetrennt von denselben, nicht gedacht werden können.

II. Das Wesen der Materie vom Standpunkte der Physik

Von C. S. Cornelius

Es ist Tatsache, daß wir die Körperwelt zunächst auf dem Wege sinnlicher Wahrnehmung kennen lernen. Jeder Körper erscheint uns als eine Komplexion sinnlicher Merkmale, die aus gewissen Wir-

---

[1]) Über physikalische und philosophische Atomenlehre. Leipzig 1855. Vergl. W. Drobisch in Zeitschrift für Philosophie und philos. Kritik von Fichte usw. Neue Folge Bd. XXVIII. Heft 1 (Halle 1856) S. 52 ff. Über die Fechnersche Atomenlehre findet sich eine ausführliche Beurteilung von C. S. Cornelius in Ztschr. f. exakte Ph. V. 398.

kungen desselben auf unsere Sinnesorgane resultieren. Die Kenntnis dieser Merkmale, welche mancherlei qualitative und quantitative Unterschiede verraten, erweitert sich durch vergleichende Beobachtungen und Versuche, und in demselben Maße erweitert und verfeinert sich auch unsere Kenntnis der verschiedenen Körper, von denen jeder durch eine bestimmte Gruppe von Merkmalen charakterisiert ist, die ihn leicht von anderen unterscheiden läßt.

Wenn aus einer solchen Gruppe einzelne Merkmale verschwunden und statt deren andere in derselben aufgetreten sind, so hat der betreffende Körper eine Veränderung erfahren. Diese Veränderung ist nun meist, wie Beobachtungen und Versuche mit Bestimmtheit lehren, eine Folge davon, daß der veränderte Körper mit einem oder mit mehreren anderen Körpern auf gewisse Weise zusammengetroffen ist. Die Chemie bezeugt durch unzählige Tatsachen, daß, wenn ein Körper oder Stoff eines seiner Merkmale mit einem neuen vertauscht, dies die Folge seines Zusammentreffens mit einem anderen Stoffe ist, oder die Folge davon, daß der Körper aus seiner bisherigen Gemeinschaft mit gewissen Stoffen heraus- und in eine neue Gemeinschaft mit anderen Stoffen eintritt. So können zwei (oder auch mehrere) Stoffe, die entgegengesetzte Eigenschaften zeigen, wie z. B. Sauer- und Wasserstoff, wenn sie unter gehörigen Umständen zusammentreffen, einen neuen Körper bilden, dessen Eigenschaften sehr merklich verschieden von denen der Bestandteile sind. Dies zeigt mit Evidenz jede chemische Verbindung, die überhaupt eine Vereinigung ungleichartiger Stoffe zu einem gleichartigen Ganzen ist.

Die Veränderung, welche hier der eine Stoff erfährt, hat ihre Ursache in dem Zusammensein mit dem anderen, und so umgekehrt. In dem Augenblicke, wo diese Veränderung stattfindet, oder eine bestimmte Gemeinschaft der verschiedenartigen Stoffe sich herstellt, geht zwischen den letzteren etwas vor, das sich durch gewisse, meist vorübergehende Erscheinungen, wie Wärme und wohl auch Licht, bemerklich macht. Es kann aber keinem Zweifel unterliegen, daß zwischen den Bestandteilen dieser Stoffe auch dann noch etwas vorgeht, nachdem die Verbindung derselben zu einem neuen Ganzen bereits geschehen ist. Und dieser Vorgang, welcher dasselbe sein wird mit dem, was man durch das Wort »Wechselwirkung« bezeichnet, ist es, wodurch die Gemeinschaft der Stoffe untereinander und die Existenz des aus ihnen bestehenden Körpers so lange erhalten wird, bis sich neue chemische Einwirkungen von außen in überwiegender Stärke geltend machen. Die Erfahrung lehrt aber, daß die ungleichartigen Stoffe während ihrer Gemeinschaft miteinander ihre eigen-

tümliche Qualität keineswegs einbüßen, sondern daß sie vielmehr mit allen ihren früheren Eigenschaften wieder unversehrt daraus hervorgehen. Doch ist es allerdings möglich, daß ein Stoff durch seine Verbindung mit anderen in gewisse innere Zustände gerät und dadurch, ohne wesentliche Veränderung seiner ursprünglichen Qualität, Eigenschaften gewinnt, die ihm vorher nicht zukamen. Es gehören hierher diejenigen Modifikationen der chemischen Grundstoffe, welche man unter dem Ausdrucke Allotropie (von ἄλλος, anders, und τροπή, Wendung) zusammenfaßt.

Die chsmischen Vorgänge oder Prozesse sind also, wenn man sie lediglich von ihrer empirischen Seite auffaßt, dadurch ausgezeichnet, daß die Gruppen sinnlicher Merkmale, welche bestimmte Körper oder Stoffe charakterisieren, einen Wechsel darbieten, der seine Ursache in der Verbindung und Trennung dieser Stoffe hat. Von denselben zu unterscheiden sind die mechanischen und zum großen Teil auch die physikalischen Vorgänge, bei denen außer der Veränderung der Form, die häufig eine nur vorübergehende ist, keine andere, namentlich keine sogenannte qualitative Veränderung vorkommt. Keines der sinnlichen Merkmale, durch welche zusammengenommen wir den Körper erkennen, geht hier verloren. Die Erscheinung, welche wir wahrnehmen, resultiert aus gewissen Bewegungszuständen, in welche entweder der ganze Körper oder auch nur die einzelnen Teilchen desselben geraten, so daß in diesem letzteren Falle der Körper selbst keine merkliche Ortsveränderung erfährt. So werden die Erscheinungen des Schalles durch eine schwingende Bewegung bewirkt, welche die materiellen Teilchen um ihre Gleichgewichtslage vollführen. Solche Erscheinungen dauern so lange als die sie bedingende Bewegung der Teilchen; sie beginnen und verschwinden mit derselben.

Von welcher Art aber auch die Veränderung sein mag, welche ein Körper erfährt, immer erscheint er uns als ein Ding, welches den Raum erfüllt und in ihm ausgedehnt ist. Das den Raum Füllende und insofern in ihm Ausgedehnte nennt man überhaupt Materie; die letztere aber als bloße träge Masse gedacht, die nur durch etwas anderes, außer ihr Befindliche zu irgend einer Tätigkeit erregt werden könne, wird Stoff genannt. Die Materie ist nun freilich mehr als bloßer träger Stoff. Jedes materielle Teilchen, das man in einem und demselben Körper unterscheiden kann, sucht die Raumstelle, die es im Verhältnis zu den übrigen Teilchen einnimmt, zu behaupten. Wird es durch irgend eine Ursache aus seiner Gewichtslage verrückt, so verhalten sich dabei die übrigen Teilchen nicht gleichgültig, sondern

es erfahren auch diese eine mehr oder weniger beträchtliche Ortsveränderung. Zwischen den verschiedenen Teilchen eines und desselben Körpers besteht also ein gewisser Zusammenhang, vermöge dessen sie ihre gegenseitigen räumlichen Stellungsverhältnisse aufrecht zu erhalten suchen. Und dies ist dasjenige, was man die Kohäsion eines Körpers nennt, womit man eben sagen will, daß die gleichartigen Teilchen eines und desselben Körpers nicht gleichgültig nebeneinander liegen, sondern daß sie einen wechselseitigen Einfluß aufeinander ausüben. Diesen Einfluß, welcher die Teilchen nötigt, in einer bestimmten gegenseitigen Lage zu verharren, erfährt man deutlich an dem Widerstande, den ein starrer Körper dann leistet, wenn man ihn durch Ziehen zu zerreißen sucht. Der Körper erfährt dann in der Richtung des Zuges eine Verlängerung, seine Teilchen rücken weiter auseinander, bis an irgend einer Stelle die wirkliche Trennung erfolgt. Überschreitet aber die ziehende Gewalt eine gewisse Grenze nicht, so kehren die Teilchen, nach Wegfall dieser äußeren Gewalt, wieder in ihre frühere Gleichgewichtslage zurück. Wird dagegen ein Körper einem äußeren Druck unterworfen, so rücken die Teilchen in der Richtung des letzteren einander näher; der Körper verkürzt sich. Aber auch dies geschieht nur mit Überwindung eines bestimmten Widerstandes von seiten der Körperteilchen, welche sich wieder soweit voneinander zu entfernen streben, als zur Rückkehr in ihre normale Position nötig ist. Die Teilchen der starren Materie haben also sowohl bei der Ausdehnung als auch bei der Zusammendrückung derselben das Bestreben, in ihre gewöhnliche Gleichgewichtslage mit einer gewissen Gewalt zurückzukehren; und hierin besteht das, was man die Elastizität der Materie nennt, während man unter Kohäsion nur im allgemeinen die Kraft versteht, womit die Teilchen eines und desselben Körpers zusammenhängen.

Wenn demnach die Materie ausgedehnt wird, so werden ihre Teilchen, indem sie widerstreben, über die gewöhnliche Gleichgewichtslage hinaus voneinander entfernt; sie suchen sich der letzteren wieder zu nähern, und dies scheint die Folge einer wechselseitigen Anziehung zu sein. Bei der Kompression werden umgekehrt die Teilchen der Materie über ihre Gleichgewichtslage hinaus einander genähert; sie streben wieder auseinander, und dies scheint die Folge einer gegenseitigen Abstoßung zu sein. So können Anziehung und Abstoßung leicht als Grundkräfte der Materie erscheinen, welche bei der Konstitution der verschiedenen Körper in ein gewisses Gleichgewichtsverhältnis treten, das aber infolge äußerer Einwirkungen bald zu Gunsten der einen, bald zu Gunsten der anderen Kraft abgeändert

werden kann, so daß z. B. bei dem gasförmigen Aggregatzustande eines Körpers lediglich die abstoßende Kraft vorwaltet. Der Begriff der Materie erscheint hiernach als zusammengesetzt aus den Begriffen von Stoff und Kraft, so jedoch, daß die letzteren nur in der Abstraktion voneinander getrennt werden können. In dem erfahrungsmäßig, auf Grund bestimmter Tatsachen, erzeugten Begriffe der Materie sind beide unzertrennlich miteinander verbunden, so daß der eine ohne den anderen gar nicht gedacht werden kann.

Unter dem Worte Trägheit versteht man in der Mechanik die Tatsache, daß ein Körper nicht von selbst aus dem Zustande der Ruhe in den der Bewegung, und nicht von selbst aus Bewegung zur Ruhe übergehen kann. Wenn aber ein Körper aus dem einen Zustande in den anderen übergeht, so verhält er sich dabei keineswegs ganz passiv, sondern er übt dabei eine bestimmte Wirksamkeit aus. Trifft z. B. ein ruhender Körper mit einem bewegten zusammen, so überträgt sich die Geschwindigkeit des letzteren auf den ersteren, welcher eine Geschwindigkeit annimmt, die im umgekehrten Verhältnis zu seiner Masse steht. Beide Körper machen sich im Moment ihres Zusammentreffens den Raum streitig, indem zunächst der bewegte in den Raum des ruhenden einzudringen sucht; dieser wirkt aber mit einer gewissen Kraft zurück, bis beide eine gemeinschaftliche Geschwindigkeit erlangt haben. Niemals verhält sich ein Körper, der eine bestimmte Veränderung erfährt, sei diese welche sie wolle, lediglich leidend. Der Unterschied zwischen Aktivität und Passivität ist hier völlig illusorisch, und kann nur eine gewisse relative Bedeutung haben. Man kann einen Körper, auf den man gerade die Aufmerksamkeit richtet, als leidend betrachten, wenn er durch das Zusammenkommen mit einem anderen Körper eine Veränderung erfährt, und zwar um dessentwillen als leidend, weil er sich diese Veränderung muß gefallen lassen. Der andere Körper, dem man die Ursache dieser Veränderung mit Recht zuschreibt, erscheint dann als tätig, obwohl er ebenfalls der Einwirkung jenes Körpers ausgesetzt und insofern leidend ist. Kurz, beide Körper sind aktiv und passiv zugleich. Und dies gilt allgemein, da man es bei allen mechanischen, physikalischen und namentlich auch bei allen chemischen Prozessen deutlich genug wahrnehmen kann. So erleidet z. B. der Wasserstoff eine bestimmte Veränderung, wenn er auf gewisse Weise mit dem Sauerstoff zusammentrifft, aber ebenso erscheint auch dieser durch jenen verändert; beide bilden in ihrem Zusammensein und der dadurch begründeten Wechselwirkung einen neuen Körper, das Wasser, dessen Eigenschaften, verschieden von denen der beiden Bestandteile,

sowohl durch die Tätigkeit des Sauerstoffs als auch durch die des Wasserstoffs bedingt sind.

Die Materie ist teilbar, und es fehlt nicht an Beispielen, welche zeigen, daß die Teilbarkeit der Materie weit über die Grenzen sinnlicher Wahrnehmung hinausgeht. Nimmt man nun an, wie dies von der sogenannten dynamischen Ansicht geschieht, daß die Materie den Raum kontinuierlich erfülle, so birgt jeder endliche Körper eine unendliche Fülle von Teilen in sich. Die Teilbarkeit hat dann keine Grenzen, bei dem physischen Körper so wenig als bei dem geometrischen, der als ein begrenzter Teil des kontinuierlichen Raumes gedacht wird. Wiewohl nun der Augenschein leicht zu der Meinung verleiten kann, daß die Materie den Raum kontinuierlich erfülle, so lehrt doch die genauere Beobachtung und das Experiment, daß dies nicht streng genommen werden dürfe, da jede Art von Materie in ihrem Innern eine Menge von Zwischenräumen verrät.

Überträgt man aber die geometrische Teilbarkeit, die sich auf ein vollkommenes Kontinuum bezieht, im strengen Sinne auf die Materie, auf das, was im Raume ist und diesen füllt, so beginnen wir, indem wir Materie denken, eine Teilung, die ins Unendliche fortgesetzt werden muß, weil jeder Teil noch als ein Ausgedehntes soll gedacht werden. Unsere Vorstellung von der Materie ist dann, wie Herbart bemerkt, jederzeit noch im Werden begriffen und wird niemals fertig, weil alle unendlich vielen Teile zusammengefaßt werden müssen, um das Ganze zu erhalten. Das unabhängige Dasein aller materiellen Teilchen erreichen wir im Denken niemals, solange wir die Teilchen erst durch eine Teilung aus dem Ganzen (der Materie) hervorgehen lassen. Wir erreichen demnach auch niemals das, was an der Materie wahrhaft *ist*, denn wir kommen *nie* zu *allen*, nie zu den *letzten* Teilchen, eben weil die Teilung ohne Ende fortgesetzt oder die Unendlichkeit derselben übersprungen werden müßte. Der Gedanke der unendlichen Teilbarkeit der Materie ist ungereimt. Denn eine Unendlichkeit von Teilen annehmen, heißt soviel als nichts annehmen. Die Unendlichkeit läßt sich nicht erschöpfen. Man denke sich ein beliebiges Stück Materie und führe durch dasselbe einen bestimmten Schnitt; so liegt die Möglichkeit am Tage, daß man diesen nämlichen Schnitt auf unendlich vielfache Weise *anders* hindurchführen kann. Hiermit ist wirklich die ganze unendliche Teilung auf einmal vollzogen, und man hat die letzten Teilchen wenigstens im Denken erreicht. Aber was sind nun diese Teile? Jeder Teil muß, wie bei einer geometrischen Teilung, gleichartig sein dem als gleichartig gedachten Ganzen. Dieses letztere

wurde aber nur insofern gleichartig gedacht, als dasselbe Materie darstellt, auf deren besondere Qualität hier nichts ankommt. Also ist jeder Teil wieder Materie und kann, weil er ausgedehnt ist, auch wieder geteilt werden. Hierdurch wird nun die vorige Voraussetzung der schon fertigen, unendlichen Teilung umgestoßen. Man beginnt auf dieselbe Weise von neuem zu teilen, und gerät damit in einen Zirkel, der keinen Ruhepunkt darbietet. Diese Betrachtung bietet hinreichende Veranlassung, jene falsche Anwendung der Geometrie auf die Materie zurückzuweisen und den Schluß zu ziehen: daß die Materie zuletzt nicht wieder aus Materie besteht, sondern daß ihre wahren Bestandteile schlechthin einfach sind.

Diesen Schluß würde man vielleicht schon längst in weiteren Kreisen gezogen haben, wenn nicht die Schwierigkeit, aus solchen unräumlichen Elementen die raumerfüllende Materie zu konstruieren, daran gehindert hätte. Die Schwierigkeit wird aber nur scheinbar durch eine willkürliche Fiktion gehoben, wenn man sich alle Körper aus kleinsten materiellen Teilchen zusammengesetzt denkt, die physisch unteilbar sein sollen, und deshalb Atome genannt werden. Diese Atome, so klein sie auch angenommen werden mögen, haben doch immer Ausdehnung, und wo Ausdehnung ist, da gibt es auch Teile, gleichviel ob sie sich gesondert darstellen lassen oder nicht. Man sieht, daß der obige Zirkel sich auch hier wieder einstellt, und daß man nur dadurch aus demselben herauskommt, wenn man die letzten Elemente der Materie einfach im strengsten Sinne annimmt. Diese Elemente wären dann die eigentlichen Atome, und es würde nun allerdings eine Aufgabe der höheren Physik sein, nachzuweisen, wie aus solchen Elementen die mit Raumbestimmungen behaftete Materie sich habe bilden können. Davon soll weiterhin noch die Rede sein.

(Forts. folgt)

Das Berufstudium der Verwaltung

Ein Beitrag zur Hochschul-Pädagogik

von

Prof. **Franz** in Charlottenburg

(Schluß)

Wer kennt denn den heutigen Unterrichtsbetrieb der neuen Lehrstätten, oder vermag den ganzen Wert der Lehre aus eigener Erfahrung zu schätzen; wie wenige aus der großen Zahl der Volksvertreter und der regierenden Verwaltungsbeamten haben je diese Stätten betreten? An dem Gesetzentwurf wird kein einziger Kopf

tätig gewesen sein, der sich als Student in die Gesetze der Natur und der Technik vertieft hätte und ermessen könnte, was für Kräfte für die Intelligenz der Staatsleitung hier gebildet werden. Unser König allein, seinen Räten weit voraus, hat hier tiefer gesehen. »Ich rechne auf die Technischen Hochschulen,« das waren Worte weiser Einsicht. Sie sind verklungen; aus den Wellen, die einstmals die Festhalle der Charlottenburger Hochschule erfüllten, wird es aber weiter tönen und ganz leise klingt es schon wieder an bei dem erfahrenen Lehrer, der einen Dr. ing. schon für fähig hält, ein »niederes« Verwaltungsamt zu führen. Und die Wellen, die jetzt von der »Vereinigung für staatswissenschaftliche Fortbildung« ausgehen, sie führen auch zu der Hochschule, die gleichwertig neben die alte Universität getreten ist und auch hier mithelfen muß an dem großen Werk der Lebensführung.

Übergang von der »einseitig juristischen zu der mehr kameralistischen Vorbildung« heißt nämlich nichts anderes, als Beteiligung der Technischen Hochschule und »ihrer« Wissenschaften an der Vorbildung der Verwaltungsbeamten. Hiermit beginnt die Mission der Technischen Hochschule als Pflegestätte der Kameralwissenschaften lebendig zu werden.

Daß eine solche Mission besteht, möge ein geschichtlicher Rückblick zeigen.

Um die Wende des 18. Jahrhunderts war es den Staatsmännern schon einmal klar geworden, daß man zur Leitung der Staaten einer Beamtenschaft bedürfe, die für ihren Beruf besonders vorbereitet sein müsse, daß diese Vorbereitung mit einem besonderen Hochschulstudium beginnen, und daß das letztere als Hauptinhalt die Staatswirtschaft haben müsse. Merkwürdig — die Organisatoren dieses Hochschulunterrichts, unter denen der König Friedrich Wilhelm I. besonders genannt sein muß, hatten von vornherein betont, daß das Hochschulstudium nicht etwa das der Jurisprudenz sein solle. Nur keine Juristen — Staatswirte war das Ziel. In dem einzurichtenden Unterricht mußte natürlich auch die Lehre von dem Recht aufgenommen werden; man verlangte von einem Staatsmann selbstverständlich eine klare Einsicht in die Rechtsordnungen, — aber man wollte doch die Rechtslehre nur neben anderen zum Teil wichtigeren Unterweisungen. Die Juristen aber sollten ihren eigenen Weg gehen. Es genüge nicht die bloße Erkenntnis der Rechte aus den Pandekten und der Lehre von den bürgerlichen Prozessen. Der Staat habe den Zweck, das was seiner Angehörigen zeitliches Wohl ausmache, zu verbessern und zu vervollkommnen. Wer dem Staat in ökonomischen

Polizei-, Kammer- und Finanzämtern dienen wolle, müsse deshalb die Fähigkeit erlangen, jedes Handwerk, jede Fabrik, jeden Ackerbau, ja alle wirklichen Privatwirte zu regieren und zu diesem Zwecke (nach guter Vorbereitung auf den niederen Schulen) auf den hohen Schulen die »politischen« und »ökonomischen« Wissenschaften — Kameralwissenschaften — studieren. So die Ansicht im Beginne des 18. Jahrhunderts. Stieda hat in einer Abhandlung die »Nationalökonomie als Universitätswissenschaft« (Teubner 1906) die Anfänge dieses Berufsstudiums geschildert.

Aus dieser Abhandlung wird das Bild ganz klar. Der Preußenkönig sagte zu Gasser, den er in die eben (1727) begründete Kameralprofessur für Halle berief, man müsse zwar Juristen haben, aber neben der rechtschaffenen und wahren Jurisprudenz auch auf »Politica, oeconomica und cameralia, so man im Lande würklich gebrauchen könnte« Gewicht legen. Die jungen Beamten sollten nicht, wenn sie in ihre Stellungen eintreten, »von vorn anfangen,« sondern die Principia und Fundamenta des Cameral-Policey und Oeconomie-Wesens mitbringen (Stieda S. 18).

Abgesehen von einzelnen örtlichen Verschiedenheiten erstreckte sich der neue Unterricht an den Universitäten (und besonderen, später wieder eingegangenen Lehranstalten) im 18. Jahrhundert auf die Grundlagen der damaligen Staats- und Privatwirtschaften — Ackerbau und Viehzucht, Forstwirtschaft, Hütten- und Bergwesen, Manufaktur- und Gewerbewesen. Dabei sind aber meist auch die historischen, philosophischen und juristischen Hilfswissenschaften und immer die Naturwissenschaften auf der Hochschule behandelt worden.

So sollte nach Lamprecht (Professor in Halle, Ende des 18. Jahrhunderts) das Studium umfassen:

I. Semester: 1. Die Encyklopädie und Methodologie der Kameralwissenschaften. 2. Logik und Metaphysik. 3. Reine Mathematik. 4. Botanik. 5. Zeichnen.

II. Semester: 1. Allgemeine Weltgeschichte. 2. Physik. 3. Chemie. 4. Mineralogie. 5. Angewandte Mathematik.

III. Semester: 1. Landwirtschaft. 2. Natur- und Völkerrecht. 3. Berg- und Hüttenwesen. 4. Praktische Philosophie. 5. Europäische Staatengeschichte.

IV. Semester: 1. Technologie. 2. Der Staatslehre erster Teil und vornehmlich die Polizeiwissenschaft. 3. Deutsche Reichs- und vaterländische Geschichte. 4. Vieharzneikunde. 5. Baukunst.

V. Semester: 1. Europäische Statistik. 2. Deutsche und preußische Statistik. 3. Der Staatslehre zweiter Teil und vorzüglich Finanzwesen und auswärtige Politik. 4. Handlungswissenschaft. 5. Landwirtschaft.

VI. Semester: 1. Ökonomie- und Kameralrecht. 2. Deutsches Staatsrecht. 3. Technologie. 4. Philosophische Geschichte. 5. Encyklopädische Wiederholung der Hauptwissenschaften.

Ein Entwurf für die Hohe Schule zu Bonn (1786) sieht vor:

I. Semester: 1. Jus naturae. 2. Mathematik: a) Algebra, b) Geometrie, c) Trigonometrie.

II. Semester: 1. Naturgeschichte. 2. Mathematik. a) Nivellieren und die Anwendung der im Winter gegebenen Teile der Mathematik.

III. Semester: 1. Kameral- und Finanzwissenschaft. 2. Mathematik: a) Mechanik, b) Hydraulik, c) bürgerliche Baukunst insoweit sie nötig, ein Gebäude zu beurteilen.

IV. Semester: 1. Kameral- und Finanzwissenschaft. 2. Mathematik: a) die Art wie ein Anschlag, b) Baurisse und geometrische Pläne zu verfertigen.

V. Semester: 1. Kameral- und Finanzwissenschaft. 2. Statistik.

VI. Semester: 1. Kameral- und Finanzwissenschaft. 2. Mineralogie und Metallurgie.

»In betreffs des Plans für die Kameralwissenschaften kann zur Zeit nicht bestimmt werden, indem zu dieser Wissenschaft noch kein Professor angestellt ist.«

Für die Kurfürstlich Mainzische Hohe Schule mit einer 6. Fakultät (der kameralistischen) hat der Vertreter der Kameralwissenschaften das Studium folgendermaßen empfohlen: Alle jungen Leute, die den Anspruch erheben, »Universal-Kameralisten« werden zu wollen, müßten sich zuvor mit den historisch-philosophischen und mathematischen Wissenschaften als Vorbereitungs- und Hilfswissenschaften vertraut machen ehe sie zu ihrer Hauptwissenschaft gelangten. Sodann sollten sie mit einer kurzen encyklopädischen Unterweisung in allen Zweigen der Kameralwissenschaft beginnen, die sie den Überblick über das Ganze lehre und sie veranlasse, ihre Kräfte zu prüfen. Daran erst hätte sich das Studium der Hauptfächer in bestimmter Reihenfolge zu schließen, bei denen auf Acker-, Garten-, Wein-, Wiesenbau, Viehzucht, Geographie, Chemie, Physik, Mineralogie, Forstwissenschaft und ökonomische Botanik Gewicht zu legen wäre. Würden außerdem noch Spezialkollegia über Mechanik, Hydrostatik, Hydraulik, sämtliche Zweige der Baukunst usw. gelesen, so würden dieselben, wenn nicht allen, so doch vielen jungen Leuten nützlich sein.

Dieser Unterricht hat bis in die Mitte des vorigen Jahrhunderts an den deutschen und mehreren ausländischen Universitäten bestanden; er ist aber allmählich immer weiter zurückgedrängt worden und schließlich verkümmert; die heutige Volkswirtschaftslehre der Universitäten ist das letzte Produkt der Entwicklung. Es würde zu

weit führen im einzelnen nachzuweisen, wie die Verschiebung vor sich gegangen und was die treibenden Kräfte waren.

Es zeigt sich jedenfalls bei einem Vergleich mit dem heutigen Lehrplan der Verwaltung — der in erster Linie auf privatrechtliche und strafgesetzliche Schulung gerichtet ist (weil er ja mit dem der Rechtspflege zusammenfällt) — daß gerade diejenigen Unterrichtsfächer ausgefallen sind, die für das 18. Jahrhundert bestimmend waren. Die Kameralia sind verschwunden — und haben an den Technischen Hochschulen neue Lehrstätten und neue Pflegestätten gefunden.

Es ist unverkennbar, daß die Männer des 18. Jahrhunderts als Berufsbildung der Verwaltungsbeamten das erstrebt haben, was wir heute ein rechtswissenschaftlich-technisch-wirtschaftliches Studium nennen könnten. Und ein solches Studium ist auf der Technischen Hochschule mindestens ebensogut möglich, als auf einer Universität. Sachliche und organisatorische Schwierigkeiten sind nicht vorhanden.

An einer Technischen Hochschule besteht schon eine Studienrichtung, die — einem Bedürfnis der Kommunal- und Industrieverwaltungen entsprechend — die Vorbildung von Verwaltungsingenieuren als Ziel hat.

Die jungen Leute (ausnahmslos Maturi der drei höheren Schulen, darunter in großer Zahl Abiturienten der humanistischen Gymnasien) werden zu diesem Studium nur zugelassen, wenn sie vordem ein Jahr lang in einem größeren Unternehmen der Industrie werktätig gewesen sind. Ihr Studium erstreckt sich auf mindestens acht Semester; sie müssen also fünf Jahre auf die wissenschaftliche Vorbereitung zu ihrem Beruf verwenden. Der Hochschulunterricht umfaßt in den ersten vier Semestern die mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundlagen, die Technologie, die Mechanik und die Volkswirtschaftslehre. Dieser Teil wird mit einer ersten Prüfung abgeschlossen (Vorprüfung). Beim zweiten, gleich langen Teil liegt das Schwergewicht auf der Schulung in der Energieumsetzung, der Kraft-Gewinnung, -Verteilung und -Verwertung auf dem umfangreichen Gebiet der Industrie. In organischer Verbindung mit diesem Unterricht, der immer auf die wirtschaftlichen Ziele gerichtet bleibt, steht ein Unterricht im Staats- und Verwaltungsrecht, im bürgerlichen Recht und der Spezialgesetzgebung für Gewerbe und Handel, in den Sozialgesetzen und dem Arbeiterschutz. Die Volkswirtschaftslehre wird fortgesetzt (Wirtschaftspolitik). Die Finanzwissenschaften reihen sich an (mit Steuerpolitik). Bank-, Börsen- und Handelsgeschäfte werden seminaristisch behandelt. In weiterer Verbindung

stehen hiermit Baurecht und Baukonstruktionen, die Verwaltungshygiene, Geschichts- und Sprachenunterricht. Auch dieser Teil wird durch eine Prüfung abgeschlossen (Diplomhauptprüfung).[1])

Man wird zugeben müssen, daß die Ansicht der preußischen Regierung, es könne für die Verwaltung »naturgemäß «nur die Universität in Frage kommen, nicht mehr zutreffend ist. Ich glaube, man würde — ganz abgesehen von der geschichtlichen Entwicklung, (welche die Kameralia an die Technische Hochschule geführt hat) —, zu einer anderen Beurteilung des hier betriebenen Unterrichts kommen wenn man neben dem Namen und dem Inhalt der einzelnen Unterrichtsfächer auch den inneren Wert des ganzen Unterrichts bemessen würde, — wenn man den Unterrichtsbetrieb berücksichtigen wollte. Der Unterricht der Ingenieure unterscheidet sich zunächst schon äußerlich dadurch von dem der Juristen, daß der Student das ihm Vorgetragene, die Lehre, durch eigene Arbeit im Laboratorium und dem Konstruktionssaal, durch graphische und rechnerische Behandlung vertieft und dabei fortschreitend sich selbst zum Mitarbeiten erzieht. Es ist nicht das Wissen, sondern das Können oberstes Ziel. Die Technik führt von selbst immer auf die Anwendung des Wissens; der Student, der jahrelang sich mit den Gesetzen der Natur beschäftigt und vorwiegend an diesen seinen Geist bildet und seinen Verstand schärft, wird als Abschluß seiner Arbeit immer wieder auf die Anwendung des Wissens geführt; nicht nur Rezeption, sondern immer auch Produktion ist das Unterrichtsresultat. Und das ist zugleich auch eine Erziehung zur Initiative, zur selbständigen Arbeit. Dieser Unterricht wird nun bei dem besonderen Studiengang der Verwaltungsingenieure noch mit den vorgenannten Materien erbreitert und ergänzt durch die Unterweisungen in den Rechts-, Gesellschafts-, Wirtschafts-Wissenschaften. Und in den fünf Jahren seiner wissenschaftlichen Vorbereitung, in denen Theorie und Praxis immer in Wechselwirkung stehen, sieht der Student auf zahlreichen Exkursionen immer wieder die Wirklichkeit — das Leben. »Lebensfremd« verläßt er seine Hochschule sicherlich nicht.

---

[1]) Im Hinblick auf einen von dem verstorbenen Staatssekretär VON RICHTHOFEN hervorgehobenen Mangel der juristischen Vorbildung muß noch erwähnt werden, daß kein Diplomingenieur dieses Studium verläßt, der nicht ausreichende Kenntnisse in der französischen oder der englischen Verkehrssprache nachweist. RICHTHOFEN hatte gesagt, daß die Assessoren, die er für den Dienst der auswärtigen Angelegenheiten zugewiesen erhalte, weder englisch schreiben noch französisch lesen könnten.

Das Studium auf den Technischen Hochschulen wird nach der übereinstimmenden Ansicht aller Kenner als ernst bezeichnet; es herrscht unter der Studentenschaft ein reger Eifer und wirkliches Interesse an »ihrer« Wissenschaft; es wird studiert, das ist die Hauptsache.

Daß die kameralistischen Fächer in dem Universitätsunterricht hinter dem privat-, straf- und prozeßrechtlichen in den Hintergrund getreten und allmählich wieder verschwunden sind, ist im wesentlichen auf zwei Ursachen zurückzuführen.

Neben der alten hochangesehenen Jurisprudenz hatten die jungen Disziplinen einen schweren Stand; sie wurden um so rascher hinausgedrängt, je mehr sich die neuen Pflegestätten entwickelten, die ihnen außerhalb der Universität bereitet wurden. Land- und Forstwirtschaft, Technologie, Bergbau usw. ließen sich nicht gleichzeitig an zwei Unterrichtsanstalten zur Entwicklung bringen. Man konnte aber die Kandidaten der Verwaltungsämter auch nicht in den Fächern prüfen, wenn der entsprechende Unterricht auf der Universität nicht auf der Höhe gehalten werden konnte. Dazu scheinen die Juristen von vornherein der Einfügung der neuen Fächer unfreundlich gegenübergestanden zu haben. In einer »Systematischen Theorie der Kameralwissenschaften« (von Rüdiger) muß der Verfasser die neuen Wissenschaften noch im Jahre 1777 gegen die Juristen in Schutz nehmen, welche der Ansicht sind, daß Kameralisten verdorbene Juristen seien. Die Juristen meinten auch, es bedürfe des Unterrichts nicht — gesunder Menschenverstand und einige wirtschaftliche Begriffe seien ausreichend. Mit Fachjuristen wurden ja von früh her viele Ämter besetzt; es läßt sich daher verstehen, daß die Schwierigkeiten größer wurden, je weiter das juristische Element sich ausbreitete. Die ältere Generation einer Beamtenschaft — das läßt sich auch heute beobachten — ist stolz auf »ihre« Hochschule, auf »ihre« Wissenschaft. Die ehemaligen Juristen erkennen die Mängel ihrer Bildung nicht in den Grenzen der Jurisprudenz, sondern in der Form des Unterrichts — die Professoren taugten nichts. Und diesem Urteil kommt natürlich eine um so größere praktische Bedeutung bei, als es gerade diese Akademiker wieder sind, die »in Gesetzgebung, Rechtsprechung, Verwaltung gleichmäßig dominieren und das ganze Wohl und Wehe der Volksgemeinschaft in Händen haben«. Man braucht deshalb auch die innere Berechtigung des von Landtag und Regierung angenommenen Standpunktes nicht ohne weiteres anzuerkennen, daß die Universität die einzige Hochschule der Verwaltung sei; es ist dies um so weniger am Platz, als der Widerspruch des

Systems schließlich immer tiefer geht. Die Freunde des bisherigen Systems — das die erste juristische Prüfung als unerläßliche Vorbedingung hinstellt — geben zwar zu, daß das Übermaß an Jurisprudenz schädlich werden kann, daß die Verbindung in der Vorbildung für die beiden ganz verschiedenen Berufe in einem möglichst frühen Zeitpunkt gelöst werden müsse, daß in weitem Umfange auch technisch wirtschaftliche Intelligenz dem Beamtenkörper zugeführt werden müsse, sie wollen aber den weiteren Schritt nicht unternehmen, weil sie damit ein der juristischen Schule zugestandenes Recht verletzen würden. Die »erste Hypothek« solle bedroht sein und die müsse selbstverständlich bestehen bleiben.

Soviel Respekt auch diese Meinung beanspruchen darf — ihre Vertreter glauben Treue zu halten —, so entschieden muß sie bekämpft werden.

Es ist wirklich kurzsichtig und engherzig zugleich, sich auf vermeintliche Rechte zu stützen, wo das Wohl und Wehe der ganzen Volksgemeinschaft so nahe berührt wird. Eine »erste Hypothek« ist der juristischen Universitätsbildung niemals eingeräumt worden. Die Jurisprudenz hat eine Lücke ausgefüllt und hat sich hier um so mehr ausdehnen können, je länger diese unausgefüllt blieb. Daß sie zurücktreten muß, sobald der Ersatz kommt, ist selbstverständlich. Man bedenke doch auch die unheilvolle Einwirkung, die das jetzige System auf die Justiz nehmen muß. Verwaltung oder Rechtspflege, eine von beiden Institutionen muß Schaden leiden.

Konservativ sein, heißt das Alte, Erprobte rechtzeitig ändern.

Erprobt ist nur der Grundsatz, daß zur Tätigkeit der Verwaltung juristische Einsicht und Gesetzeskenntnis gehört, daß der Organismus der Verwaltung von juristischer Intelligenz durchsetzt sein muß. Veraltet ist aber, und schädlich für die staatliche Entwicklung, daß alle Verwaltungsbeamten erst Juristen werden müssen, daß die juristische Schulung auch denen aufgezwungen werden müsse, deren Anlagen durch vorwiegende Beschäftigung mit juristischen Materien nicht entwickelt werden können. Dringend ist es deshalb, die nötige Änderung jetzt vorzunehmen. Die Möglichkeit ist vorhanden, den ganzen, großen Widerspruch aufzuheben unter Bewahrung des ersten Grundsatzes. Durch eine einfache Maßregel kann innerhalb eines Menschenalters der Organismus ohne Verletzung des konservativen Prinzips den Forderungen der Zeit wieder angepaßt werden. Man lasse nur die neue Hochschule, die gleichwertig und gleichberechtigt neben die alte Universität getreten ist, teilnehmen an der Vorbildung.

Man öffne auch den Akademikern dieser Hochschule die Laufbahn in der Verwaltung.

Verwaltungsingenieure neben Verwaltungsjuristen, das ist die Lösung.

Wie bei der bereits erfolgten Reform der Mittelschulbildung zur Wahrung des konservativen Standpunktes das humanistische Gymnasium als die beste Vorstufe zum juristischen Studium bezeichnet wurde, so könnte auch hier das dreijährige juristische Studium als die beste Grundlage für die praktische Vorbereitung zum Berufe der Verwaltung bezeichnet werden; daneben aber müßte das langjährige Studium an einer Technischen Hochschule, das mit der Diplomprüfung für Verwaltungsingenieure abschließt, als ein gleichfalls gangbarer Weg bezeichnet werden.

Auf einmal könnte der gewaltige Druck weggenommen werden, der jetzt auf dem Studium der Jurisprudenz und über denjenigen jungen Leuten lastet, die mehr »real als abstrakt«, »mehr praktisch als theoretisch« veranlagt sind. Kein Verwaltungsbeamter mehr brauchte die Stunden als »verlorene Zeit« zu bedauern, die er in den Hörsälen zugebracht und das Stümpertum müßte auf das unvermeidliche Maß zurückgehen. Ein großer Nachwuchs stände zur Verfügung, aus dem die besten Köpfe könnten ausgewählt werden, ein Nachwuchs, der »lebensfremde« Elemente nicht mehr enthalten kann.

Kein neues Gesetzgebungswerk, keine Parlamentsdebatten sind nötig — nur eine Verordnung:

»Zur praktischen Ausbildung in den Geschäften der höheren Verwaltung werden die Regierungspräsidenten ermächtigt, auch solche Diplomingenieure der Technischen Hochschule zuzulassen, welche neben einer technisch-kameralistischen Vorbildung gute Kenntnisse in den Fächern des Staats- und Verwaltungsrechts (auch des bürgerlichen Rechts) nachgewiesen haben. Diejenigen Verwaltungsingenieure, welche sich nach mehrjähriger Vorbereitung als befähigt für den Dienst in der höheren Verwaltung erwiesen haben, können zur Laufbahn im Staatsdienste übernommen werden.«



1. Res, non persona; Wert, nicht blosses Wirken.

Über unsere »Kleinen Nachrichten« im Juniheft 1907 lasen wir im Augustheft der »Deutschen Schule« (S. 523), es setze darin »Fr. Franke-Leipzig seine Angriffe gegen den Herausgeber der Dt. Sch. fort. Selbstverständlich haben dessen Ausführungen nicht den geringsten Eindruck auf ihn gemacht. Diese ‚Festigkeit' überhebt jenen der Mühe, Franke fortan zu antworten.« So steht es wirklich dort. Unsere Randbemerkungen sind aber überhaupt keine Angriffe, sondern eine Art der Abwehr von Angriffen, und noch weniger waren es Angriffe, wenn wir mehrmals auf beabsichtigte ausführliche Arbeiten hinwiesen, denen bestimmte Aufgaben zufallen sollten. Ferner sind wir immer bestrebt gewesen, uns nur mit Gedanken zu befassen, und haben deshalb vielmehr in dem, was uns zur Abwehr Anlaß wurde, manches von der andern Art übersehen müssen. Dahin rechnen wir auch den in der obigen Notiz befriedigten Drang, unsere teilweise entgegengesetzten Gedanken durchaus mit einem persönlichen Namen zu verbinden. Uns kam es auch nicht darauf an, Antworten zu erhalten, sondern sachliche Verhältnisse, die uns verdunkelt zu sein schienen, in ein anderes Licht zu rücken, und darin denken wir, wenn ein hinreichender Anlaß vorliegt und nicht geschicktere Hände uns ablösen, fortzufahren.

In demselben Heft (S. 518) finden wir »Randglossen« zu der Pfingstversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik in Chemnitz. Dieser Verein wird darin ein Konventikel genannt, und es wird gesagt: »Die auf Herbarts Philosophie und Zillers Pädagogik eingeschwornen Mannen, die in jenem Verein sich sammeln, bleiben am liebsten unter sich, und tatsächlich besteht ja seit Jahren ihre Tätigkeit vorwiegend darin, ihre Zirkel vor losen Eindringlingen zu wahren.« Hierbei denkt wohl jeder zunächst daran, der Zutritt zu den Versammlungen werde erschwert, während der Verein öffentlich einlädt. Nach dem Zusammenhange aber soll es heißen, die Mannen setzten sich in den Arbeiten des Jahrbuches, die dann in der Versammlung diskutiert werden, mit Kritikern ihrer Lehre

auseinander, denn es wird auf die Aufsätze des Jahrbuches gegen Kerschensteiner und Meßmer hingewiesen. Es war wohl nicht glücklich, die Literatur, worin jede Meinung sich hören lassen kann, »ihre Zirkel« zu nennen. Außerdem findet das, was als eine neuere Entartung getadelt wird, in Wirklichkeit seit 39 Jahren statt. Schon das 1. Jahrbuch (1869) brachte z. B. einen Aufsatz Vogts über die Art, wie Moller in Schmids Encyklopädie mit Herbarts Lehre umging, und diese Tätigkeit hat die ganze Zeit daher nicht eingestellt werden können. Dasselbe Schicksal widerfährt auch jeder anderen Richtung, die positiv arbeiten, d. h. das Vorhandene nach ihrem Sinne gestalten will, Kerschensteiner und Meßmer und auch Rißmann selbst mit inbegriffen. Der letztere hat aber auch seinerzeit über die Versammlung in Naumburg (1906) gesagt, dieselbe habe sich im Gegensatz zu den meisten ihrer Vorgängerinnen vorwiegend mit Gegenwartsfragen befaßt. Das ist für diese eine Versammlung eine Anerkennung, die begründet ist, aber über die Vorgängerinnen wird damit unzutreffend geurteilt. Und hiervon abgesehen, was sollte denn nun nach seiner Meinung der Verein eigentlich tun? Er hat es wiederholt sehr übel vermerkt, wenn daran erinnert wurde, daß er über eine und dieselbe Sache bei etwas veränderten äußeren Umständen so verschieden geurteilt habe; aber er fordert doch fortwährend zu solchen Erinnerungen heraus. Was er von den »eingeschwornen Mannen« vorbringt, ist an sich nichts Neues, sondern einer der ältesten Behelfe derer, die in begrifflich-sachlichen Erörterungen und Hinweisen nicht volle Befriedigung fanden. Dazwischen jedoch hat er eine Zeitlang sehr fleißig verkündet, die Herbartische Richtung verlasse im stillen ihre wesentlichen Grundgedanken (vergl. diese Zeitschrift, 10. Jahrg. 1903, S. 328), und an den Verein für wissenschaftliche Pädagogik richtete er die Aufforderung: »Er sei Träger und Fortbildner der echten Zillerschen Ideen, oder — er sei gar nicht!« (Deutsche Schule 1901, S. 435.) Was ihm da eigentlich übrig bleibt, brauchen wir nicht erst auszusprechen.

Ganz besonders lag ihm jetzt daran, »nach den Berichten« festzustellen, daß Zillig, der in seiner Abhandlung über den Altruismus »die Sozialpädagogik vernichten wollte, . . . in Chemnitz scharfe Opposition gefunden hat«. Ungewiß ist ihm nur noch, ob diejenigen, »die den Bestrebungen Kerschensteiners ihre Sympathie widmen, . . . nur Außenstehende waren, oder ob das Gift des Zweifels auch bereits bis in die Kreise der Rechtgläubigen gedrungen ist«. Darüber mag und kann sich jeder, dem die bis jetzt vorhandenen Berichte nicht genügen, aus den bald erscheinenden »Erläuterungen« unterrichten. (Vergl. diese Zeitschrift, August 1907.)

Wir haben keinen Bericht gelesen, der ihn zu obiger Folgerung berechtigte, sondern wir glauben, der Kritiker selbst sah wieder nicht richtig, weil er vom Auftreten der Sozialpädagogik an über das Verhältnis derselben zur Herbartischen Lehre eine falsche Ansicht gehabt hat. »Die Frage der Sozialpädagogik«, sagt er daher jetzt wieder, »erscheint mir als ein rechter Prüfstein für den Herbartianismus. Würde ihm gelingen, mit dieser sich in befriedigender Weise auszugleichen — der hervorragendste

der jetzigen Herbartianer, Otto Flügel, hat genug Fingerzeige dafür gegeben — so würde das für seine Entwicklungsfähigkeit mehr zeugen als die paar methodischen Kinkerlitzchen, die man jetzt als Beweise dafür ausgibt.« Diese letztere Frage lassen wir hier ganz auf sich beruhen. In Bezug auf den nötigen »Ausgleich« aber hat Flügel gewiß noch etwas mehr als Fingerzeige gegeben; gedacht ist wohl an die Schrift über das Ich und die sittlichen Ideen (4. Aufl. 1904). Es ließe sich derselben aber von Flügel und von anderen gar vieles an die Seite stellen, was von ferne ganz anders aussieht. Jedoch auch trotz dieser so vernehmlich sprechenden Darlegungen wiederholte sich bis heute immer derselbe Grundirrtum, daß Herbarts Lehre soziales Wirken nicht erkläre und unterstütze, sondern übersehe, hindere, ja verbiete. Und warum? Weil seine Ethik es ablehnt, den unmittelbaren Wertgrund des Rechten und Guten in dem äußeren Erfolg zu sehen, worein er aber von einflußreichen Vertretern der Sozialpädagogik gesetzt wurde und noch wird. Hier liegt die Quelle der vielen Mißverständnisse und vermeidbaren Befehdungen. Wenn dieser Wertgrund erst geschaut ist, und zwar nicht allein gefühlsmäßig, sondern damit man sich vor Verirrungen sicher glauben dürfe, auch in begrifflicher Bestimmtheit, dann wird man jenen »Ausgleich« als überflüssig erkennen; diese Einsicht aber ist unentbehrlich. —e.

2. Zur 32. weimarischen Lehrerversammlung in Ilmenau

hielt Archidiakonus Dr. Auffarth aus Jena einen Vortrag über die »Reform des Religionsunterrichts«, der nach verschiedenen Richtungen hin bemerkenswert ist, einmal, weil die der Zeitströmung Rechnung tragenden Gedanken von einem Geistlichen in einer Lehrerversammlung ausgesprochen wurden und dann, weil eine verständige Kritik geübt und neue beachtenswerte Vorschläge gemacht und begründet wurden. Einige Gedanken des geschlossenen, wirkungsvollen Vortrags mögen herausgehoben werden.[1])

Unsere Zeit geht nicht gedankenlos alte, ausgetretene Bahnen. Sie prüft, überlegt, forscht; sie will Neues und Besseres. Darum hat sie einige Ähnlichkeit mit der Zeit der Reformation. Auch der Religion wendet sie sich mehr als sonst zu. Das religiöse Bedürfnis und Interesse ist besonders auch in den untern Volksschichten rege. Die Angriffe auf die Religion von der Seite sind besser als stumpfe Gleichgültigkeit. Das religiöse Bedürfnis ist allen Menschen zu allen Zeiten und unter allen Verhältnissen tief eingeprägt. Dem heutigen Streben aber ist Rechnung zu tragen. Die Wissenschaft oder einseitige Verstandeskultur vermag das Bedürfnis nicht zu befriedigen und kann auch die Religion nicht ersetzen. Ein neuer Inhalt ist für die Religion nicht nötig, es muß zu den religiösen Grundwahrheiten zurückgegangen und sie müssen von neuem gezeigt werden.

[1]) S. Dr. Auffarth, Die religiöse Frage und die Schule. Tübingen, Mohr. 1905. 2,75 M. Auf philosophischem Gebiet hat sich Dr. Auffarth durch die 1883 erschienene Schrift »Die Platonische Ideenlehre« bekannt gemacht.

In der Schule hat das mit Klarheit und Schärfe und auch mit einem warmen Herzen zu geschehen. Eine ganze Menge vom heutigen Religionsstoff der Volksschule ist zu streichen, z. B. alle Bibelsprüche und Liederverse, die der Dogmatik wegen herangezogen werden, die spitzfindige, zergliedernde Zerlegung religiöser Begriffe, das Fangballspielen mit schweren theologischen Begriffen, die rührseligen, die Kinder wohl einschläfernden Sermone, das unverständige, zwangsweise Auswendiglernen von Sprüchen, Katechismusstücken und Liedern. Dr. Auffahrth verwirft den besonderen Katechismusunterricht. Einzelne Katechismussätze schließen sich leicht und natürlich der biblischen Geschichte an, die andern bleiben weg. Der Katechismus entstand aus den Zeitverhältnissen von 1529, die ganz andere waren wie heute. Er war von Luther zum Erbauungsbuch für Erwachsene bestimmt, nicht für Kinder, er ist in Ausdruck und Satzbau zu schwer, ungenau und teilweise falsch. Er kann vom Kinde nicht verstanden werden, wird zur Plage, erzeugt Widerwillen gegen die Religion und wird bald vergessen, wie Nachfragen bei Erwachsenen, auch bei Geistlichen, zeigen. In religiöser Not ist der Katechismus nie eine Stütze gewesen. Das 4. und 5. Hauptstück wird heute anders geglaubt als es nach dem Katechismus gelehrt und gelernt wird. Seine Behandlung nimmt religiösem Stoff, der fürs Kind wertvoll ist, die Zeit. Wenn die Bibel das religiöse Grundbuch ist und bleibt, so tritt sie beim jetzigen Religionsunterricht als Beweisbuch für den obenan stehenden Katechismus zurück. Nicht zu memorieren sind die Erklärungen zu dem 1., 2., 3., 4. und 5. Hauptstück. Die Gebote entsprechen nicht der heutigen Ethik und dem Prinzip des Evangeliums. Die Erklärungen der Gebote sind höchstens beiläufig kurz zu erläutern. Die Erklärung zum 2. Hauptstück ist nach Inhalt und Form unkindlich. Die Voraussetzungen zur Erklärung des 3. Hauptstücks haben sich heute, seit 1529 völlig verändert. — Dem großen Glaubensinhalte des Katechismus wird durch die Ausscheidung nichts genommen.

Der Grundstoff für den Religionsunterricht ist und bleibt die biblische Geschichte, die nach einem Vorkursus einsetzt. Zuerst ist aus der biblischen Geschichte die pädagogisch zurecht gerückte Patriarchengeschichte zu behandeln, dann leichtere Erzählungen des Alten und Neuen Testaments. Später wechseln Altes und Neues Testament; letzteres ist zu bevorzugen. In der Stoffauswahl ist viel gesündigt worden. Im wesentlichen besimmte den Unterrichtsstoff, seinen Umfang und die Art der Behandlung die Kirche. Daher ist sie auch mit verantwortlich für den Abfall von der Religion. Unsere Zeit sucht wieder den ewigen religiösen Kern, eine Unmenge Nebensächliches streift sie ab. Vielfach war's so, daß im Streit um Nebensächliches das Wesentliche vergessen wurde. Die wichtigen biblischen Personen verkörpern Religiöses. Sie sind und bleiben die besten Beispiele für die Schule. Auch ihnen kann das ganze religiöse Gebäude in seinem unanfechtbaren Grunde und der nötigen Weite errichtet werden. Die Hauptsache ist und bleibt das Allgemein-Christliche. Daran schließen sich ungezwungen einige Sprüche und Liederverse. Letztere sind besonders

auch aus der neueren Lyrik zu wählen. Der Religionsunterricht darf nie die Beziehung aufs Tun und Treiben des Kindes und auf die heutige Zeit überhaupt verlieren. Zu fordern ist daher auch eine Sammlung von Beispielen christlicher Persönlichkeiten neurer Zeit. Der Unterricht muß sich den heute geltenden Naturgesetzen fügen. Manches Wunderbare der Bibel findet eine Erklärung in der morgenländischen Redeweise, auf die auch der Volksschüler aufmerksam zu machen ist. Durch die einfache Hinleitung »nach dem Sinn zu fragen«, werden viele Schwierigkeiten beseitigt. Die Bedeutung liegt nie im Worte, sondern stets im Inhalte und Geiste. Keine wahre Religion kann den Fortschritten der Wissenschaft feindlich gegenüber stehen. Sie wird im Gegenteil jeden wissenschaftlichen Fortschritt zu fördern suchen und ihn freudig begrüßen. Der Glaube ist innere persönliche Überzeugung, Glaubenszwang ist Torheit. Darum treten auch die Dogmen im Volksschulunterricht, der keine geschichtliche Entwicklung der religiösen Begriffe geben kann, zurück. Die Dogmen sind Ausdrucksformen einer mehrfach überwundenen Zeit. Aber weil das Glaubensleben Persönlichkeitsleben ist und die religiösen Tatsachen über das Wissen hinausgehen, so ist jede ehrliche religiöse Überzeugung zu achten und anzuerkennen; die orthodoxe und liberale Bibelkritik gehört nicht in die Volksschule. Keiner Religionsstunde darf Weihe und Erbauung fehlen.

Die Vollbibel gehört nicht in die Volksschule, wohl aber das biblische Lesebuch und eine kurz gefaßte biblische Geschichte, die das Zusammengehörige der Bibel vereint, typisch im Lutherschen Geist unter Berücksichtigung der heute anerkannten Übersetzungen darstellt und Kernsprüche und Liederverse anfügt. —

In der Besprechung traten die Lehrer warm für den als wichtigsten Lehrzweig angesehenen Religionsunterricht ein. Mit dem Stoff sei die Zahl der Religionsstunden zu beschränken. Zurückzuweisen sei es, wenn Aufsichtsbehörden den Lehrer nötigen wollten, den Religionsunterricht von einer andern religiösen Auffassung aus als der des Lehrers zu erteilen. Widersinnig wird das, wenn die verschiedenen Aufsichtspersonen selbst keine einheitliche religiöse Grundanschauung haben. Unter solchen traurigen Zuständen müsse dem Lehrer das Recht zustehen, vom Religionsunterricht zurückzutreten. Die Seminare sollten einen Religionsunterricht geben, der dem heutigen Stande der Wissenschaft entspreche und der heutigen Zeitauffassung Rechnung trage, wie es, was hervorgehoben wurde, im Weimarischen der Fall sei. Schließlich wurde bestimmt, daß eine zu ernennende Kommission Stoff und Methode des Religionsunterrichts prüfen, bestimmte Grundsätze und Forderungen aufstellen und der obersten Schulbehörde und der Synode vorlegen solle.[1])

Jena Winzer

[1]) Vergl. hierzu »Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts.« 2 Hefte. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann); ferner die Abhandlungen Dr. Thrändorfs in dieser Zeitschrift, sowie die umfassenden Arbeiten der Herbartischen Didaktiker: Thrändorf, Staude, Meltzer, Just, Reukauf, Heyn u. a.; aus den theologischen Kreisen mögen Baumgartens »Neue (?) Bahnen« inbezug auf den kritischen Teil herangezogen werden, sowie die Arbeiten von Schiele.

3. Arbeiten und Erfolge der Comenius-Gesellschaft

Von Dr. Ludwig Keller, Geh. Archivrat in Berlin-Charlottenburg

Die Tagung der Comenius-Gesellschaft, die am 2. und 3. November im Rathaus zu Berlin stattgefunden hat, hat die öffentliche Meinung ziemlich lebhaft beschäftigt. Wenn man erwägt, daß es sich bei diesen Verhandlungen keineswegs um sensationelle Tagesfragen oder um Interessenkämpfe irgend einer Art, sondern lediglich um die Förderung der Volkserziehung gehandelt hat, so darf man in der freundlichen Stellungnahme der Tagespresse ein erfreuliches Zeichen der Zeit erblicken. Es scheint fast, daß der Gegensatz, in dem diese Dinge zu den kurz voraufgegangenen Erregungen des Moltke-Harden-Prozesses und anderer Sensationen standen, auf viele Gemüter wohltuend eingewirkt und ihnen die Notwendigkeit volkserzieherischer Arbeit vor Augen geführt hat.

Als die Comenius-Gesellschaft vor 15 Jahren zu Berlin begründet ward, war der enge Zusammenhang, der zwischen einer gesunden Sozialreform und den Fortschritten der Sozialpädagogik besteht, in einzelnen Kreisen längst anerkannt, und durch Schmollers bekanntes Wort von der Bedeutung der Bildungsgegensätze für die Verschärfung der sozialen Schwierigkeiten war diese Erkenntnis der gebildeten Welt geläufig geworden, auch waren erfolgreiche Versuche durch einzelne wie durch Verbände gemacht worden, durch die Pflege der Volksbildung den staatlichen Maßregeln in Sachen der Sozialreform wirksam vorzuarbeiten.

Insofern als sich die neue Gesellschaft diese Erkenntnis zunutze machte und eine Organisation schuf, die sie in das praktische Leben umsetzen wollte, schien sie vielen, die den Dingen ferner standen, kaum eine neue Sache darzustellen, und es hat Jahre gedauert, bis eine richtigere Einsicht sich Bahn gebrochen hat. Was der Comenius-Gesellschaft und ihren Begründern vorschwebte, war nicht die Volksbildung im üblichen Sinne dieses Worts, sofern »Bildung« die Ausbreitung von Kenntnissen und »Volks«-Bildung deren Vermittlung an die minderbegüterten Klassen bedeutet. Wir wollten in diesem Sinne nicht in erster Linie bildend, sondern wir wollten erziehend wirken; denn wir waren und sind der Ansicht, daß Veranstaltungen, die lediglich für das »Volk« im obigen Sinne bestimmt sind, leicht den Charakter von Wohltätigkeitsanstalten annehmen, den wir unbedingt vermeiden mußten, wenn wir unser Hauptziel erreichen wollten. Dieses Ziel bestand in der Weckung der Selbstachtung, die die beste und sicherste Grundlage der Selbsterziehung, der Selbstverantwortung und der Selbsthilfe, ja nach Kants berühmtem Ausspruch die Unterlage jeder Sittlichkeit ist. Diese Selbstachtung und Selbsterziehung sollte und mußte aber unserer Überzeugung nach nicht bloß in den niederen Schichten, sondern in allen Ständen geweckt werden; denn ganz im Unterschied von denen, die da glaubten und glauben, daß nur die niederen Kreise der bildenden Erziehung und der erziehenden Bildung bedürften, waren wir vielmehr der Meinung, daß eine Organisation wie die Comenius-Gesellschaft, die der Sozialreform durch Sozialpädagogik vorarbeiten wollte, auch die Erziehung der oberen Schichten ins Auge zu

fassen habe und versuchen müsse, durch das von letzteren zu gebende Vorbild die unteren Stände erziehend zu beeinflussen.

Die Aufgabe, die damit gestellt war, war eine überaus schwierige, um so schwieriger, weil unsere heutige Schulerziehung für das Unternehmen keinerlei brauchbare Unterlage bot. Die heutige Schulunterweisung beruht in erster Linie auf der Ausbildung der intellektuellen Fähigkeiten und des Denkvermögens, und ihr Ziel ist die Wissensübertragung des von der Menschheit erarbeiteten Erkenntnisstoffes auf das heranwachsende Geschlecht. Formalistisch gerichtet, wie die Schulorganismen der Gegenwart sind, sehen ihre Methoden von einer planmäßigen Einwirkung auf die Willensbildung des werdenden Menschen meistens ab.

Ja, oft hemmen diese formalen Methoden die Ausbildung der Willensseite ganz unmittelbar und unterdrücken die keimende Eigenart der Charaktere und Persönlichkeiten zum Vorteile einer Massenkultur und einer mechanischen Uniformierung.

Diese Vernachlässigung der Willensbildung fand in den modernen philosophischen Theorien des Naturalismus und Materalismus, die nur das »Sichausleben« als letztes Ziel kannten und anerkannten, eine kräftige Stütze. Und doch schien gerade die moderne Zeit und die modernen Zustände der Gesellschaft, die uns die »Geburt der Masse« mit allen ihren bedenklichen Begleiterscheinungen gebracht haben, die Weckung der Selbstachtung und der Selbsterziehung im öffentlichen Interesse dringend zu fordern.

Das allgemeine und gleiche Wahlrecht beruft die Masse zur Mitregierung des Staates und gibt ihr ein Mitbestimmungsrecht über das Wohl und Wehe der gesamten Nation. Dieses Wahlrecht kann dazu beitragen, neue gewaltige nationale Kräfte auszulösen, es muß aber in dem Augenblick zu einer höchst gefährlichen Waffe werden, wo die Massen, die es auszuüben haben, des Gefühls der Selbstachtung und der Selbstverantwortung bar sind und von rohen Instinkten sich leiten lassen.

Gleich bei den ersten Schritten, die die neue Gesellschaft tat, trat uns der Umstand entgegen, daß in Deutschland weit mehr als in anderen Ländern die Einsicht in die Bedeutung und das Wesen der Volkserziehung fehlten, ja, daß der Begriff und selbst das Wort erst in das Bewußtsein der breiteren Schichten eingeführt werden mußten. Es wurde uns klar, daß, ehe diese Vorarbeit getan war, eine allgemeinere Mitwirkung für die Ziele, die wir uns gesteckt hatten, kaum zu erhoffen war.

Die gewaltige Werbetätigkeit, die die Comenius-Gesellschaft in den ersten Jahren ihres Bestehens entfaltet hat, galt daher der Aufklärung, und wenn sie auch nur diesen einen Erfolg, nämlich die Weckung des Interesses und Verständnisses für die Frage der Volkserziehung erzielt hätte, so dürfte sie hoffen, ein nützliches Werk getan zu haben.

Aber die Comenius-Gesellschaft hat sich auf diese Tätigkeit keineswegs beschränkt; nachdem ihre Organisation gefestigt war, hat sie unter ihren Mitgliedern eine Verständigung über die Richtlinien ihres Vorgehens hergestellt und die Lösung praktischer Aufgaben sozialpädagogischen Charakters in die Hand genommen.

Das erste praktische Ziel, auf dessen Erreichung die Comenius-Gesellschaft hingewirkt hat, war die Einrichtung von Volkshochschulkursen, und ich darf nicht unterlassen, darauf hinzuweisen, daß in Deutschland keine Organisation früher und keine planmäßiger für diese Aufgabe eingetreten ist als unsere Gesellschaft. Die am 25. und 26. Mai 1896 in Berlin tagende Hauptversammlung der Comenius-Gesellschaft und der damals vom Herrn Universitäts-Professor Dr. Wilh. Rein aus Jena gehaltene Vortrag hat den Stein ins Rollen gebracht, und die am 4. Januar 1897 an den Senat der Universität Berlin gerichtete Eingabe angesehener Hochschullehrer trug die Unterschriften fast aller der Comenius-Gesellschaft angehörenden oder befreundeten Dozenten, z. B. die von Hermann Diels, Wilhelm Dilthey, Otto Gierke, Wilhelm Kahl, Paul Kleinert und Friedrich Paulsen usw., und sie bestätigte die Wahrnehmung, die wir in betreff der Betätigung unserer Mitglieder schon bei dem Vorgehen der Münchener Hochschule gemacht hatten. In Jena, wo die ersten Schritte geschehen waren, war das ganze Unternehmen von der dortigen Ortsgruppe der Comenius-Gesellschaft geleitet worden.

Alsbald nach dem Beginn unserer sozialpädagogischen Tätigkeit hatten wir noch eine andere wichtige Aufgabe in Angriff genommen, nämlich die Umgestaltung der bestehenden Volksbibliotheken in Bildungsbibliotheken oder Bibliotheken mit Lesehallen nach dem Vorbild der amerikanischen und englischen Public Libraries. Da wir zur wirksamen Werbearbeit die Einführung eines neuen Namens für die neue Sache für erforderlich hielten, so haben wir den Namen Bücherhalle in Umlauf gesetzt, und es ist bekannt, daß die neuen Bildungsbibliotheken rasch eine außerordentliche Verbreitung und lebhaften Anklang gefunden haben.

Die Erfahrung, die man in England mit den Vereinigten Staaten gemacht hat, daß gute Public Libraries besser als Staatsgesetze dem Wirtshausbesuch und dem Alkoholismus Abbruch tun, daß sie sogar die Armenpflege erleichtern und die Kriminalität bessern, wird sich, wie wir nicht zweifeln, allmählich auch in Deutschland bestätigen.

Ich verzichte an dieser Stelle darauf, die sonstigen gemeinnützigen Unternehmungen, denen wir die Wege zu ebnen versucht haben, im einzelnen aufzuzählen und verweise hier auf die Geschäftsberichte, die in den »Vorträgen und Aufsätzen aus der Comenius-Gesellschaft« (Berlin, Weidmannsche Buchhandlung) erschienen sind, insbesondere auf die Schrift von Ludwig Keller: »Die Comenius-Gesellschaft. Ein Rückblick auf ihre zehnjährige Tätigkeit«, Berlin 1902, die auch über die Organisation und die Beitrittsbedingungen näheren Aufschluß gibt.

Es hat sich in den 15 Jahren unserer Tätigkeit gezeigt, daß die Vorschläge und Anregungen, die von der Comenius-Gesellschaft ausgegangen sind, in allen beteiligten Kreisen mit Entgegenkommen und Vertrauen aufgenommen worden sind. Es scheint fast, daß dieses Vertrauen auf der Unabhängigkeit beruht, die die Gesellschaft sich allen großen Machtfaktoren in Staat und Kirche und allen politischen oder kirchlichen Parteien gegenüber gewahrt hat. Obwohl die Zahl der für die Frage der Volkserziehung interessierten Männer und Frauen in Deutschland bei

weitem nicht so groß ist wie in England und Amerika, so hat sie doch auch bei uns die dort gemachte Beobachtung als richtig erwiesen, daß solche Organisationen dann am besten gedeihen, wenn sie nicht auf staatlicher Reglementierung, sondern auf der freiwilligen Mitarbeit unabhängiger Männer sich aufbauen. (Aus dem »Tag«.)

---

4. Das Herzogtum Meiningen

schreitet unter den Thüringer Staaten ohne Zweifel in vielfacher Beziehung an der Spitze. Vor allem im Schulwesen. Das beweist es neuerdings durch Einbringung eines neuen Volksschulgesetzes, das soeben vom Landtag angenommen worden ist, mit 17 gegen 7 Stimmen.

Die Hauptpunkte können in folgenden Forderungen gesehen werden, die die wissenschaftliche Pädagogik seit Jahrzehnten vertreten hat:

1. Trennung von Kirche und Schule. Die geistliche Schulaufsicht war schon längst zusammengeschrumpft auf einen kleinen Rest, insofern der Schulvorstand aus seiner Mitte einen Ortsschulaufseher wählen konnte, der häufig ein Geistlicher war. Die örtliche Schulaufsicht soll nun in Zukunft nicht mehr von einem besonderen Ortsschulaufseher ausgeübt werden, sondern von dem Schulvorstand selbst, wie z. B. im Herzogtum Gotha seit Jahren. Ferner wird dem Geistlichen die Aufsicht über den Religionsunterricht abgenommen, die er bisher besaß. In der Begründung heißt es: »Bei den eingehenden und durchgreifenden Schulvisitationen, welche die herzoglichen Kreisschulinspektoren auch über diesen Unterrichtsgegenstand abzuhalten haben, erscheint eine weitere Aufsicht entbehrlich und um des Einklangs der methodischen Maßnahmen willen unzweckmäßig. Das durchaus wünschenswerte harmonische Zusammenwirken des Ortsgeistlichen und Lehrers auf dem religiösen und sonstigen Gebiet der Jugenderziehung wird sich bei voller Gleichstellung der Erziehungsfaktoren ersprießlicher gestalten lassen.«

Das entspricht echt evangelischer Auffassung! Wer sich dagegen wendet, beweist nur damit, daß er von der Lutherschen Idee des allgemeinen Priestertums nichts wissen will. Die religiöse Erziehung der Jugend ist eine Hauptaufgabe der Schule, nicht der Kirche. Sie wird erst rechte Früchte tragen für die Kirche, die es mit den Erwachsenen zu tun hat, wenn sie sich in den Jugendunterricht nicht hineinmischt, denn sie versteht i. a. zu wenig davon. Die Ergebnisse des bisherigen Religionsunterrichts sind traurig genug! Wer hat sie verschuldet? Nicht die Schule, sondern die Kirche, denn sie bestimmte den Religionsunterricht. (Vergl. Seite 168.) Nun gibt Meiningen die Bahn frei für einen Unterricht, der nicht in erster Linie nach den Lehren der Kirche, also nach der Dogmatik sich richtet — welche Dogmatik soll übrigens bei uns Geltung haben? — sondern nach der Natur des Kindes und den Bedürfnissen der Jugend. Die Kirche kann im Konfirmandenunterricht, der am besten an das Ende der Fortbildungsschule gelegt wird, ihre besonderen Aufgaben vornehmen und das Werk der religiösen Erziehung weiterführen.

2. Ein anderer Fortschritt besteht in der Zusammensetzung des Schulvorstandes. Um den Eltern die Möglichkeit zu geben, an der Schulpflege teilzunehmen, werden eine Anzahl Väter durch Wahl des Gemeinderats in den Schulvorstand entsendet. Wer das Haus an der Schulpflege beteiligen will und Wert legt auf die Verbindung von Familie und Schule, muß diesem Vorschlag beistimmen. Wünschenswert wäre nur, daß auch Mütter in den Schulvorstand gewählt werden dürfen.

3. An Stelle der gesetzlichen Verpflichtung der Lehrer zur Übernahme des Kirchendienstes soll nach dem Vorgange von Baden ein vertragsmäßiges Verhältnis treten.

Von den sonstigen Bestimmungen sei noch hervorgehoben: Die Abgrenzung des Schuljahres; die Erhöhung der Lebensaltergrenze für die Schuleinführung und Schulentlassung; die Einführung einer zweiten Anstellungsprüfung für die künftig in den öffentlichen Schuldienst eintretenden Lehrerinnen; die Einführung der obligatorischen Fortbildungsschule für Mädchen u. a.

Wir beglückwünschen das Herzogtum Meiningen, das auch bereits die höheren Knabenschulen den Mädchen prinzipiell geöffnet hat, zu diesen Fortschritten und hoffen, daß sein Beispiel auf die übrigen Thüringer Staaten ansteckend wirken möge! —

Jena W. Rein

---

5. Pädagogische Jahresschau

über das Volksschulwesen im Jahre 1906

In Gemeinschaft mit Handarbeitslehrerin E. Altmann, Prof. Dr. J. Baier, Rektor J. Blauert, Prof. Dr. A. Heubaum, Kreisschulinspektor M. Koosling, Lehrer H. L. Köster, Lehrer W. Kotzde, Fortbildungsschuldirektor Dr. M. Mehner, Seminardirektor A. Höbusz, Seminardirektor K. Muthesius, Reg.- und Schulrat Dr. J. Plath, Prof. Dr. G. Porger, Lehrer P. Reiff, Reg.- und Schulrat Dr. A. Sachse, Geh. Rat Dr. E. von Sallwürk, Universitätsprof. Dr. K. Schaum, Seminaroberlehrer Dr. E. Schöne, Lehrer Dr. R. Schubert, Stadtschulrat Dr. O. K. Schumann, Kirchenmusikdirektor P. Stöbe, Seminardirektor Dr. H. Walsemann, Oberlehrer Dr. H. Weede, Rektor H. Wigge herausgegeben von Dr. E. Clausnitzer, Seminarlehrer in Oranienburg. (XI u. 411 S.) gr. 8. Geh. M. 6.—, in Leinwand geb. M. 7.—. Leipzig, Verlag von B. G. Teubner, 1907.

Die »Pädagogische Jahresschau« berichtet nicht nur über die unmittelbar für den Schulgebrauch bestimmte Literatur, sondern berücksichtigt auch die übrige wissenschaftliche Literatur, soweit sie von Bedeutung für die Schule ist.

Bei Besprechung der Fachliteratur stellt die »Pädagogische Jahresschau« nicht das einzelne Buch in den Mittelpunkt, sondern zeichnet die Entwicklung der pädagogischen Ideen. Die bedeutsamen Neuerscheinungen treten als durch die Fortschritte der Wissenschaften oder durch Zeitströmungen bedingt, als Gegensatz zu früheren Prinzipien oder als Fort-

setzung, bezw. Wiedererweckung oder Ergänzung vorhandener Grundsätze auf.

Auf Kritik wird nicht verzichtet. Aber diese bezieht sich nur auf Tatsachen und Erscheinungen, welche zu einem derartigen Abschluß gelangt sind, daß ein Überschauen der Konsequenzen wirklich möglich ist. Sie besteht mehr in einer Betonung und stärkeren Belichtung des positiv Bedeutsamen als in der Zersetzung des Fragwürdigen. So erhält jeder Abschnitt einen geschlossenen Charakter; die leitenden und bedeutungsschweren Gedanken der pädagogischen Theorie und Praxis verdichten sich zu einem nachhaltigen Gesamteindruck. Da die Lehrmittel und Lernbehelfe jedem Unterrichtsgegenstand als unterrichtstechnischer Bestandteil zugesellt sind, dienen auch sie dazu, jenen Totaleindruck zu verstärken.

---

6. Von der Hauptversammlung der Comenius-Gesellschaft in Berlin, am 2. und 3. November 1907

Im Anschluß an die beiden Hauptreferate brachte der Vorsitzende, Geheimrat Dr. Keller, im Namen des Gesamtvorstandes der Gesellschaft folgende Resolution ein:

»Durchdrungen von der Wichtigkeit der Volkserziehung hält es die Hauptversammlung der Comenius-Gesellschaft für wünschenswert, daß zur Förderung und Begründung einer Fachwissenschaft der Volkserziehung geeigneten Dozenten ein entsprechender Lehrauftrag erteilt wird, so lange nicht die Schaffung eigener Lehrstühle sich ermöglichen läßt.«

Der Vorsitzende begründete die Resolution mit der Erwägung, daß die erst seit etwa 40 Jahren in der öffentlichen Diskussion stehende Frage der Volkserziehung der wissenschaftlichen Durcharbeitung durch berufene Vertreter dringend bedürfe, und daß man die Hoffnung hege, die hier gegebene Anregung werde in der öffentlichen Meinung so kräftige Unterstützung finden, daß die beteiligten Staatsregierungen der in der Resolution angeregten Frage näher treten würden. Es ergab sich in der Versammlung eine allgemeine Übereinstimmung; der Antrag wurde einmütig angenommen.

---

7. Ein Pädagog in den Adelstand erhoben

Der König von Ungarn hat dem königlichen Rate Dr. Moriz Kármán, einem früheren Schüler des Professor Ziller in Leipzig, Dozenten der Budapester Universität, sowie seinen gesetzlichen Nachkommen, in Anerkennung seiner auf dem Gebiete des Unterrichtswesens und der wissenschaftlichen Literatur erworbenen Verdienste, den ungarischen Adel verliehen.



I Philosophisches

Lipps, Theodor, Professor Dr., Leitfaden der Psychologie. Zweite, völlig umgearbeitete Auflage. Leipzig, Verlag von Wilhelm Engelmann, 1906.

Der Herr Verfasser nennt das vorliegende Buch von 350 Seiten Text bescheiden einen Leitfaden. Es ist aber mehr als ein solcher; es ist ein stattliches Lehrbuch. Ich begnüge mich nie damit, von einem mir zur Besprechung übersandten Buch nur die Vorrede und die ersten Seiten zu lesen, sondern arbeite das Buch stets ganz durch. Diese Arbeit ist mir bei dem vorliegenden Werk nicht leicht geworden. Gar manchen Satz mußte ich, um ihn zu verstehen, zweimal lesen. Ein Grund dafür liegt darin, daß der Verfasser für psychische Vorgänge und Zustände sehr oft sprachliche Ausdrücke braucht, die mehrdeutig sind, und es dem Leser überläßt, sich eine von den mehreren Bedeutungen auszuwählen. Trifft der Leser nun nicht die Bedeutung des sprachlichen Ausdrucks, eines Bildes, die der Verfasser meint, so versteht er die Eröterungen nicht.

Eine Hauptrolle in diesem Buch spielt der mehrdeutige Ausdruck erleben. Darüber habe ich in der Besprechung der »psychologischen Studien« (vergl. Heft 7, Jahrgang 14, S. 324 ff.) das Nötigste gesagt. Hier weise ich darauf hin.[1] Die Mehrdeutigkeit jenes Ausdrucks wirkt auf das Verständnis mancher Stellen so ungünstig, daß ich es sehr wohl verstehen würde, wenn mir jemand sagte, er müsse die Durcharbeitung dieses Buches wegen der schweren Verständlichkeit aufgeben.

Ähnlich wie der Ausdruck erleben wirken die Ausdrücke fordern, Forderung, einfühlen, Einfühlung.

Fordern heißt, die Leistung einer Pflicht oder einer Sache, die der Fordernde als Pflicht betrachtet, verlangen. Eine dieser Bedeutung entsprechende hat das Wort Forderung. Pflicht ist ein ethischer Begriff, bezieht sich also auf Menschen. Demnach bezeichnen auch die Wörter fordern, Forderung solche Vorgänge, die der Ethik angehören und von Menschen ausgeübt werden. Der Verfasser braucht jene Wörter als

psychologische Termini und bezeichnet damit etwas, was angeblich von jedem beliebigen Gegenstande getan werden kann. Hören wir ihn selbst! Er sagt: »Die Rose etwa, die ich irgendwo gesehen habe und nun denke, fordert oder erhebt den Rechtsanspruch, als rot gedacht, oder mit der näheren Bestimmung gedacht zu werden, wodurch sie zum Gegenstande wird, den das Wort rote Rose meint.« S. 15. »Alles vorgestellte Sichtbare etwa fordert, zu anderem in irgendwelche räumliche Beziehung gesetzt zu werden.« S. 132. »Jede Forderung eines Gegenstandes schließt nun zunächst als Voraussetzung ihrer Erfüllung eine Forderung in sich, ist also zugleich diese Forderung. Die Forderung, die ich hier meine, ist die, daß ich dem Gegenstande meine Aufmerksamkeit zuwende.« S. 237. »Jeder gedachte Gegenstand fordert an sich, als wirklich, und jede gedachte Verknüpfung von Gegenständen oder jeder gedachte Sachverhalt fordert an sich, als ein gültiger oder tatsächlicher angesehen zu werden.« S. 243.

Diese Beispiele aus dem sehr häufigen Gebrauch der Ausdrücke fordern, Forderung mögen genügen! In keinem derselben ist das enthalten, was die Wörter wirklich bedeuten. Das weiß auch der Verfasser sehr wohl; denn er sagt: »Natürlich sind diese Forderungen der Gegenstände wohl zu unterscheiden von allen sonstigen Forderungen, etwa von den Forderungen von Menschen.« S. 15—16. Was Verfasser damit meint, sagt er an einigen anderen Stellen. Seite 17 heißt es: »Die Forderung ist ein Verhalten des Gegenstandes zu mir.« Auf derselben Seite etwas weiter unten steht: »Die Forderungen bezeichnen wir auch als Notwendigkeit. Der frei bewegliche, in der Luft schwebende Körper fordert als fallend gedacht zu werden.« Hiernach müßten wir die Sonne, den Mond als fallend denken. Daß dies nicht so ist, brauche ich nicht erst zu sagen. An einer anderen Stelle gibt der Verfasser folgende Erklärung: »Wir verstehen dann unter Forderung nichts anderes, als die Weise des Gegenstandes, als solcher mir sich kundzugeben, oder als Gegenstand, sich Geltung zu verschaffen.« S. 152. Endlich auf S. 222 heißt es: »Daß aber ein Erlebnis in einem Gegenstande begründet, und daß er von ihm gefordert ist, dies besagt eines und dasselbe.«

Hiernach versteht der Verfasser unter den Ausdrücken fordern, Forderung die Beschaffenheit eines Gegenstandes, durch die es begründet ist, daß wir ihn als diesen und nicht als einen anderen, oder daß wir ihn so und nicht anders auffassen. Er setzt also fordern = begründen, Forderung = Begründung. Das ist ein Mißbrauch der Sprache, wodurch das Verständnis des vorliegenden Buches sehr erschwert wird. Stößt man auf eins dieser Wörter, so reproduziert es den Inhalt, welchen es von jeher bezeichnet. Verbindet man diesen Inhalt mit den Gedanken, die der Verfasser auszudrücken sucht, so entsteht Verwirrung; denn der Verfasser verbindet mit jenen Wörtern einen ganz anderen Inhalt. Warum er dies tut, ist auf keiner Seite seines Buches zu erkennen. Die Wirkung eines solchen Verfahrens ist genau dasselbe, wie wenn ich in einer Unterhaltung das Wort Milch brauche, darunter aber Tinte verstehe.

Die Wörter einfühlen, Einfühlung, welche der Verfasser in einzelnen Kapiteln häufig anwendet, sind verhältnismäßig neue Sprachbildungen. In Grimms Wörterbuch stehen sie nicht. Gehört habe ich sie vor einigen Jahren auch in einem Vortrage des Professors Siebeck in Gießen. Der Verfasser des vorliegenden Buches bezeichnet damit die Tätigkeit, welche »Beseelung der Dinge der Außenwelt« (S. 28) genannt wird; er braucht dafür auch die Wörter Selbstobjektivation und Objektivierung (S. 36. 37). Die Tatsache, daß der Mensch schon im frühen Kindesalter die eigenen geistigen Zustände und Vorgänge in manche Gegenstände hineinlegt, ist allgemein bekannt. Zur Bezeichnung jener Tatsache genügten der Psychologie bisher die Wörter beseelen, vergeistigen, Beseelung, Vergeistigung; denn die ihnen zugrunde liegenden Wörter Seele, Geist gelten als Träger oder als Zusammenfassung aller psychischen Erscheinungen. Wird von diesen auch nur ein Teil durch einen Menschen in Gegenstände der Außenwelt versetzt, so darf diese Tätigkeit doch ein Beseelen, ein Vergeistigen genannt werden, weil das, was das Ganze bezeichnet, auch in jedem seiner Teile liegt. Nicht so verhält es sich mit den Wörtern einfühlen, Einfühlung. Der ihnen zugrunde liegende Ausdruck fühlen bezeichnet nur einen Teil der psychischen Erscheinungen, nämlich das Fühlen. Legen wir nun einem Gegenstande einen anderen Teil der psychischen Erscheinungen, z. B. das Begehren oder das Wollen bei, so darf diese Tätigkeit nicht einfühlen genannt werden; denn das Fühlen schließt nicht das Begehren, auch nicht das Wollen in sich. Was hier in einem Teile der psychischen Erscheinungen liegt, ist nicht in dem Ganzen derselben enthalten. Es ist logisch wohl zulässig, den Teil durch sein Ganzes, aber nicht das Ganze durch seinen Teil zu bezeichnen. Diese einfachen logischen Verhältnisse hätten den Verfasser abhalten sollen, für psychische Vorgänge unpassende Ausdrücke zu wählen. Das Bewußtsein, mit der Anwendung jener Wörter etwas Unerlaubtes getan zu haben, scheint dem Verfasser nicht gefehlt zu haben; denn er sagt, er nehme »die Einfühlung« »in einem weiteren Sinne, als es das Wort im Grunde erlaubt«. S. 193. »Ich nehme es«, so fährt der Verfasser fort, »im Sinne der Objektivierung meiner in einem von mir unterschiedenen Gegenstande überhaupt, gleichgültig ob das Objektivierte den Namen eines Gefühls verdient oder nicht.« S. 193.

Wenn jemand mit Bewußtsein und Absicht etwas tut, was er »im Grunde« nicht für erlaubt hält, dann muß er sein Tun wenigstens begründen. Der Verfasser unterläßt dies.

Von anderen sprachlichen Ausdrücken, die die Sache, welche der Verfasser damit bezeichnen will, entweder nicht genau bezeichnen oder ungewöhnlich sind, führe ich noch folgende an. Verfasser spricht von einer »Lähmung« der Vorstellungen (S. 215), von einer »Stauung« derselben (S. 108 u. a.), von einer »Umarmung« der Vorstellungen (S. 246). Er läßt eine Vorstellung in einer anderen »stecken bleiben« (S. 250). Statt Reizbarkeit sagt er »Reizsamkeit« (S. 315). Warum der Verfasser alte, bekannte psychologische Termini durch neue und weniger zutreffende ersetzt, ist nirgends ersichtlich. Ich möchte ihn nicht zu den

Schriftstellern rechnen, die durch Haschen nach neuen sprachlichen Ausdrücken und durch Anwendung solcher auf bekannte Sachen sich der Täuschung hingeben, als ob sie damit auch eine neue Sache gefunden und gelehrt hätten.

Das Verständnis des vorliegenden Buches wird nicht nur durch vieldeutige, unzutreffende sprachliche Ausdrücke, sondern auch durch ebensolche Bilder beeinträchtigt. Ein Beispiel! Verfasser spricht auf S. 138 über die »apperzeptive Unterordnung« und versucht, sie durch folgende Bilder verständlich zu machen: »Das Ganze faßt sich apperzeptiv in jenem Gegenstande oder in jenen Gegenständen zusammen. Es wird in dieselben qualitativ und zugleich quantitativ hineingenommen, geht also relativ für den Blickpunkt des geistigen Auges, hinsichtlich der Weise seines Daseins in mir und hinsichtlich seiner Eindrucksfähigkeit, in sie ein und in ihnen unter. Jene Teilgegenstände werden zu apperzeptiven Schwerpunkten, zu Gipfeln einer einheitlichen Welle; die in sie apperzeptiv aufgenommenen oder hineingenommenen Gegenstände verlieren relativ ihr Gewicht und werden zu bloßen Anhängen der Gipfel in dieser Welle. Jene werden zu Herrschern, diese sind ihm apperzeptiv untergeordnet.« S. 138. Aus einem Bilde für ein und dieselbe Sache fällt der Verfasser immer wieder in ein anderes. Das richtige tertium comparationis bei jedem Bilde herausgefunden zu haben, darf ich von mir nicht behaupten.

Das mag genügen über die formelle Seite des vorliegenden Buches! Der reiche Inhalt desselben gibt fast auf jeder Seite Veranlassung zu Erörterungen. Aber ich begnüge mich mit folgenden.

1. Das Denken ist nach dem Verfasser eine Tätigkeit, durch welche der Denkende einen Empfindungs- oder Vorstellungsinhalt sich bewußt gegenüber stellt. S. 5—6. Demnach muß dem Denkenden im Denken zweierlei bewußt werden, nämlich das Gedachte und daß er etwas Verschiedenes von dem Gedachten ist. Prüfen wir diese Erklärung des Denkens! Daß das Lösen eines mathematischen Problems ein Denken ist, wird von niemandem bestritten; daß wir aber bei dieser Tätigkeit das Bewußtsein haben, wir seien etwas anderes als das Problem, oder daß wir das mathematische Problem während des Lösens uns bewußt gegenüberstellen, darf bestritten werden. Je intensiver wir uns mit dem Problem beschäftigen, desto mehr verschwindet das Wissen von uns, so daß der Denkende seine ganze Tätigkeit nur auf das Problem, auf die Verbindung und Trennung der in ihm gegebenen und durch dasselbe reproduzierten Vorstellungen nach Maßgabe ihres Inhaltes richtet. Diese Verbindung und Trennung der Vorstellungen ist das wesentliche Merkmal des Denkens. Was der Verfasser als solches bezeichnet, kann bei dem Denken, muß aber nicht vorkommen; es ist eine nebensächliche Begleiterscheinung. Sie kann auch bei dem Vorstellen vorhanden sein. Wollte man jene Erscheinung zu einem wesentlichen Merkmal des Denkens machen, so müßten vorstellen und denken als identische Tätigkeiten betrachtet werden.

2. Geist, Seele. Das Merkmal, durch welches nach dem Verfasser eine psychische Tätigkeit zum Denken wird, macht sie zugleich zu einer

geistigen und führt zu dem »Gegensatz« zwischen Geist und Seele. Lassen wir den Verfasser hierüber sprechen! Er sagt: »Sofern das Bewußtsein über sich selbst hinausgreift, ist es Geist. Alle Tätigkeit, die wir als geistige bezeichnen, ist bewußt gerichtet auf Gegenstände. Sie setzt also dies, daß Gegenstände für mich da seien, voraus. Wir können darum auch den Punkt, wo es geschieht, daß etwas für mich Gegenstand wird, bezeichnen als die geistige Schwelle. Der Denkakt ist das Überschreiten der geistigen Schwelle. Zu ihr hin führt die Tätigkeit der Auffassung oder jener Zuwendung. Diese hebt den im Inhalte implizite liegenden Gegenstand zur Schwelle empor. In derselben findet dann seine Explikation statt. Diesseits nun dieser Schwelle liegt die Seele, jenseits der Geist. Freilich beides, die Seele und der Geist, bin ich. Aber ich habe oder bin ein doppeltes Auge. Das seelische Auge bin ich, sofern ich Inhalte habe, als geistiges Auge setzt und erfaßt das Ich Gegenstände. Mit Verwendung der hier vorgeschlagenen terminologischen Unterscheidung können wir den oben bezeichneten Sachverhalt auch so ausdrücken: In dem Empfindungsinhalte, den ich, das seelische Auge, habe, sehe ich, das geistige Auge, d. h. denke ich den Gegenstand.« S. 8—9.

Wer einen Gegensatz zwischen Seele und Geist annehmen will, darf dies ohne Schaden für das Verständnis der Psychologie tun. Ich lege auf diese Unterscheidung nur einen geringen Wert. Sollte ich sie machen, so könnte ich mich mit dem Verfasser wohl einverstanden erklären, daß alle psychischen Tätigkeiten, die über den psychischen Mechanismus hinausgehen, geistige, die übrigen seelische genannt werden.

3. Auffassungstätigkeit und Apperzeption. In den vorhin angeführten Worten spricht der Verfasser von einer »Tätigkeit der Auffassung« oder »Zuwendung«. Er sagt zwar nicht bestimmt, wer der Träger dieser Tätigkeit ist; aber das vorliegende Buch enthält nichts, was uns hinderte, als jenen Träger die vom Verfasser angenommene Seele (S. 2) zu betrachten. Demnach wäre die Auffassungstätigkeit ein Tun der Seele, das dann stattfindet, wenn diese mit irgend etwas in ein Zusammen tritt. Doch nein, der Verfasser nennt jenes Tun noch nicht Auffassungstätigkeit, wenn durch dasselbe eine Empfindung entsteht, sondern erst dann, wenn aus dem Empfinden ein Denken wird. Hören wir den Verfasser selbst! Er sagt: »Ich sehe vielleicht allerlei, aber ich wende mein geistiges Auge nicht ihm zu und mache es nicht mir zum Gegenstande oder bringe es nicht in das Sehfeld meines geistigen Auges, kurz, ich denke es nicht. Die Tätigkeit der Zuwendung nun oder die Hinwendung des geistigen Auges in eine Region, wodurch es geschieht, daß ein Gegenstand in das Sehfeld desselben tritt, also gedacht ist, bezeichnen wir als Auffassungstätigkeit.« S. 111. Dieses Wort ist die Verdeutschung des Ausdruckes Perzeption. Letzterer bezeichnet die Auffassung eines Vorganges durch die Sinne. Warum der Verfasser mit der Verdeutschung jenes Wortes zugleich seine Bedeutung ändert, gibt er nicht an. Ein Grund dafür ist auch nicht zu erkennen.

Nach dem Verfasser kann die Auffassungstätigkeit den gedachten Gegenstand noch weiter bearbeiten. Er sagt: »Sind die Gegenstände ge-

dacht, also für mich da, so kann ich diesen Gegenständen weiter mich innerlich zuwenden. Diese Tätigkeit der Zuwendung der höheren, geistigen Stufe nun wollen wir speziell als apperzeptive Tätigkeit bezeichnen« oder als Apperzeption. »Wir unterscheiden sie durch diesen Namen ausdrücklich von der noch nicht geistigen, sondern seelischen Tätigkeit der Zuwendung, die wir als Auffassungstätigkeit bezeichnet haben.« S. 14. Damit ist dem psychologischen Terminus Apperzeption ein Sinn untergelegt, den er nach der Bedeutung des Wortes nicht hat. (Vergl. meine »Hauptpunkte der Psychologie«, S. 263 ff.) Verfasser hätte nicht unterlassen dürfen, anzugeben, warum er jene höhere, geistige Stufe gerade mit dem Wort Apperzeption bezeichnet. Sie darf doch nicht etwa so genannt werden, weil sie höher ist als die Auffassungstätigkeit.

4. Aufmerksamkeit, Kraft, Energie. Verfasser sagt: »Ich sehe vielleicht, indem ich nach dem wolkenlosen Abendhimmel blicke, an einer bestimmten Stelle einen dort sichtbaren Stern nicht, d. h. ich erlebe nicht den Inhalt, den ich als Bild des Sternes bezeichne. Nun aber sagt man mir: Da ist ein Stern, und lenkt meine Aufmerksamkeit auf den Stern hin, und jetzt sehe ich den Stern. Es bedarf darnach, damit ein psychischer Vorgang den ihm entsprechenden Bewußtseinsinhalt ins Dasein rufe, oder damit er die Bewußtseinsschwelle überschreite, außer der Auslösung des Vorganges noch der Aufmerksamkeit.« S. 59. »So ist überhaupt die auf einen empfundenen, wahrgenommenen, vorgestellten Gegenstand gerichtete Aufmerksamkeit gleichbedeutend mit der psychischen Wirksamkeit der Empfindung, Wahrnehmung, Vorstellung.« S. 60.

Nach dem ersten Teil dieser Anführungen sehe ich den Stern nicht; man muß mir erst sagen: »Da ist ein Stern.« Man »lenkt meine Aufmerksamkeit auf den Stern«. Also war die Aufmerksamkeit schon da, ehe ich den Stern sah, sie war nur nicht auf den richtigen Punkt gelenkt. Nach dem zweiten Teil der Anführungen ist die Aufmerksamkeit die »Wirksamkeit« der Empfindung der von dem Stern ausgehenden Lichtstrahlen, also die Wirksamkeit des Sehens jenes Sternes; folglich war sie noch nicht da, ehe ich den Stern sah. Eine Aufklärung dieses Widerspruchs gibt der Verfasser nicht.

Über das Objekt jener Wirksamkeit sagt der Verfasser: »Diese Wirksamkeit geht nach verschiedenen Richtungen: Das Erlebnis, dem die Aufmerksamkeit zugewendet ist, verdrängt andere und behauptet sich gegen andere. Es tritt, wenn es komplexer Natur ist, d. h. aus mehrfachen Elementen oder Teilen besteht, vollständiger ins Dasein. Es reproduziert, was zu ihm gehört.« S. 60. Hiermit hat der Verfasser ganz richtig angegeben, worin das Wesen der Aufmerksamkeit besteht. Alles, was Verfasser angibt, bedeutet einen Zuwachs des Vorstellens, das durch den Gegenstand der Aufmerksamkeit bewirkt wird. So ist die Aufmerksamkeit auch von Herbart erklärt worden. (Vergl. diese Zeitschr. Band VIII, S. 303 f.)

Der Begriff der Aufmerksamkeit führt den Verfasser zu dem der Kraft. Er sagt: »Die auf einen vorgestellten Gegenstand gerichtete Aufmerksamkeit ist also nichts anderes als die psychische Kraft der Vor-

stellung dieses Gegenstandes.« S. 60. Da er die Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand gleich der psychischen Wirksamkeit desselben setzt, so ist diese Wirksamkeit dasselbe wie die psychische Kraft. Verfasser sagt: »Statt psychische Wirksamkeit können wir nun ebensowohl setzen: psychische Kraft.« S. 60. Halten wir also fest: Psychische Kraft ist die Wirksamkeit der Vorstellung eines Gegenstandes. Von dieser Erklärung weicht der Verfasser zwei Seiten später ab. Auf S. 62 sagt er: »Wir verstehen in jedem Fall — unter der psychischen Kraft die Möglichkeit, daß überhaupt in der Seele Vorgänge entstehen.« Etwas später äußert er dieselbe Auffassung in folgender Form: »Die psychische Kraft ist die gesamte in der einheitlichen Seele liegende Möglichkeit, daß psychische Vorgänge in ihr zustande kommen und wirksam werden.« S. 95. Nach der ersten Erklärung ist die psychische Kraft die psychische Wirksamkeit einer Vorstellung; nach der letzten ist die psychische Kraft die Möglichkeit einer psychischen Wirksamkeit. Da haben wir die Wolfsche Verwechslung von Kraft mit Möglichkeit, der Begriffe potentia und possibilitas. Mit Möglichkeit bezeichnen wir einen Gedanken in dem Beobachter eines Gegenstandes oder Vorganges, aber mit Kraft etwas an oder in dem beobachteten Gegenstande oder Vorgange selbst. Es ist ein logischer Irrtum, Kraft gleich Möglichkeit zu setzen. In der Physik versteht man unter Kraft die Ursache einer Bewegungsveränderung. Der Verfasser will diesen Begriff in der Psychologie nicht gelten lassen; denn »die Psychologie«, sagt er, »hat das Recht der Feststellung ihrer Begriffe nach eigenen Zweckmäßigkeitsgründen«. S. 62. Angenommen, dieser Satz wäre richtig; dann müßte der Verfasser aber auch ein »Recht der Sprache« anerkennen, nach welchem es nicht erlaubt sein dürfte, zwei Wörter mit verschiedenem Inhalt, hier die Wörter Kraft und Möglichkeit als Synonyme zu behandeln.

Darin stimme ich dem Verfasser bei, daß der physikalische Kraftbegriff nicht ohne weiteres als psychologischer gebraucht werden darf; denn in der Psychologie läßt sich nicht wie in der Physik jede Erscheinung auf eine Bewegung zurückführen. Wohl aber kann jede psychische Erscheinung als irgend eine Veränderung überhaupt aufgefaßt, demnach das allgemeine Merkmal des Begriffs Kraft auch in der Psychologie als giltig betrachtet, also hier Kraft definiert werden als Ursache der Veränderung.

Die oben angeführten Erklärungen der psychischen Kraft geben Veranlassung zu noch weiterer Betrachtung. Nach der Erklärung auf S. 60 kann jede Vorstellung zur psychischen Kraft werden. Also hat die Seele stets nur insoweit eine Kraft oder Kräfte, als sie Vorstellungen hat, die wirksam sind. Nach der Erklärung auf S. 95 ist die psychische Kraft etwas von den Vorstellungen ganz Unabhängiges. Diese Auffassung drückt der Verfasser noch deutlicher durch folgende Sätze aus: »Die psychische Kraft ist eine einzige, das Eigentum der einheitlichen Seele, und steht jedem psychischen Vorgang in gleicher Weise zur Verfügung.« S. 61. Setzen wir in diesem Satz für psychische Kraft den nach dem Verfasser gleichbedeutenden Ausdruck Möglichkeit, so erhalten wir folgenden Satz:

»Die Möglichkeit, daß psychische Vorgänge entstehen, ist eine einzige, das Eigentum der Seele, und steht jedem psychischen Vorgang in gleicher Weise zur Verfügung.« Wenn wir den Begriff Möglichheit nicht als den Gedanken eines den psychischen Vorgang beobachtenden Subjektes, sondern nach dem vorigen Satze als eine Fähigkeit, als eine Eigenschaft der Seele, des Trägers jenes psychischen Vorganges auffassen, so würde jener Satz heißen: »Die Fähigkeit der Seele ist eine einzige und steht jedem psychischen Vorgang in gleicher Weise zur Verfügung.« Demnach hinge der psychische Vorgang nicht von der Fähigkeit der Seele ab, sondern Fähigkeit der Seele und psychischer Vorgang ständen zusammenhangslos nebeneinander. Allerdings konstruiert der Verfasser einen Zusammenhang zwischen den psychischen Vorgängen und der Fähigkeit der Seele oder der Möglichkeit, daß psychische Vorgänge stattfinden, oder der psychischen Kraft. Er sagt nämlich: »Jeder psychische Vorgang hat die Tendenz der Aneignung der psychischen Kraft.« S. 62. Aber diese Konstruktion ist eine willkürliche. Hätte Verfasser wenigstens versucht, zu erklären, wie es denkbar sei, daß jeder psychische Vorgang eine Tendenz nach etwas außer ihm Liegendem habe, daß jeder psychische Vorgang sich sogar die psychische Kraft, d. h. nach dem Verfasser die Möglichkeit, daß er stattfinde, aneigne. Der Verfasser scheint es nicht für nötig gehalten zu haben, solche willkürliche Annahme denkbar zu machen. Nein, er fügt zu einer willkürlichen Annahme sogleich eine zweite, indem er behauptet, jeder psychische Vorgang habe die Tendenz, sich die psychische Kraft »auf Kosten aller übrigen« anzueignen. S. 62. Diese Annahme erhebt der Verfasser sogar zu einem Gesetz und nennt es »das Gesetz der Konkurrenz aller psychischen Vorgänge mit allen gleichzeitigen um die psychische Kraft«. S. 62.

Eine Tendenz kann verschieden stark sein. Übertragen wir diesen Gedanken auf jene »Tendenz der Aneignung der psychischen Kraft«, so muß angenommen werden, daß die Aneignung der psychischen Kraft durch die psychischen Vorgänge auch in verschiedenen Stärkegraden stattfinde. Der Verfasser macht diese Annahme ebenfalls und kommt dadurch zu dem Begriff Energie. Hören wir ihn selbst! Er sagt: »Die Höhe der in einem Vorgange liegenden Tendenz der Aneignung der psychischen Kraft, oder die Energie, mit welcher er die psychische Kraft beansprucht, kurz, die in ihm selbst liegende Bedingung der Kraftaneignung, bezeichnen wir ausdrücklich als die psychische Energie des Vorganges.« S. 62. Auf derselben Seite stellt er diese Definition gegenüber der Definition der psychischen Kraft. Er sagt: »Wir verstehen in jedem Fall — um den Sinn der Begriffe noch in etwas veränderten Wendungen zu bestimmen — unter der psychischen Kraft die Möglichkeit, daß überhaupt in der Seele Vorgänge entstehen und zu einem bestimmten Grade der Wirksamkeit im psychischen Lebenszusammenhange gelangen. Psychische Energie dagegen ist uns die in den Vorgängen selbst liegende Möglichkeit, diese Kraft in sich zu aktualisieren. Die in einem Vorgange aktualisierte psychische Kraft ist die Kraft des Vorganges.«

Hiernach unterscheidet der Verfasser an einem psychischen Vorgange

seine Kraft und seine Energie. Für beide Begriffe setzt er auch den Begriff Möglichkeit, wiederholt also die Verwechselung von potentia und possibilitas.

Ungefähr 32 Seiten weiter erklärt der Verfasser abermals jene Begriffe. Hier heißt es: »Die psychische Kraft ist die gesamte in der einheitlichen Seele liegende Möglichkeit, daß psychische Vorgänge in ihr zu stande kommen und wirksam werden. Die Energie dagegen ist die Tendenz oder der Grad des Anspruches des einzelnen Vorganges, zu solcher Wirksamkeit zu kommen.« S. 95. Übertragen wir diese allgemeinen Erörterungen über die psychische Kraft und psychische Energie auf bestimmte psychische Vorgänge, z. B. auf das Vorstellen eines Baumes, auf das Gefühl der Freude, auf das Begehren einer Speise, auf das Wollen einer Handlung, so müssen wir bei jedem dieser Vorgänge untersuchen, was an ihm psychische Kraft, was an ihm psychische Energie sei. Diese Untersuchungen führen zu keinem denkrichtigen Ergebnis zugunsten jener Unterscheidung; sie zeigen vielmehr, daß diese willkürlich gemacht worden ist.

5. Gesetze des Vorstellungsablaufs. Als solche kennt der Verfasser ein Gesetz der Absorption, ein Gesetz der Dissoziation, ein Gesetz der Assimilation und ein Gesetz der Stauung, durch diese Namen bezeichnet er Vorgänge des Vorstellens, die sich viel einfacher durch die beiden Begriffe Hemmung und Verschmelzung erklären lassen. Dazu kommt noch, daß jene vom Verfasser gewählten Ausdrücke zum Teil nicht geeignet sind, die Vorgänge, um die es sich handelt, treffend zu bezeichnen.

6. Erkenntnisquellen. Verfasser unterscheidet drei »Erkenntnisgebiete« und diesen entsprechend drei »Erkenntnisquellen«. S. 193 f. Er sagt: »Ich weiß von den Dingen, von mir selbst und von anderen Individuen. Jene erste Erkenntnis hat zur Quelle die sinnliche Wahrnehmung. Die zweite die innere Wahrnehmung, d. h. das rückschauende Erfassen des Ich mit seinen Bestimmtheiten, Forderungserlebnissen, Tätigkeiten, Akten und Gefühlen, damit zugleich seinen Beziehungen auf Gegenstände. Die Quelle der dritten Erkenntnisart endlich ist die Einfühlung.« S. 193. Nur zu dem letzten Punkt will ich einige Bemerkungen machen. Daß der Ausdruck Einfühlung ungeeignet ist zur Bezeichnung dessen, was der Verfasser meint, ist schon oben dargelegt worden. Hier muß noch besonders hervorgehoben werden, daß nur die sogenannten Gefühlsphilosophen das Gefühl als Erkenntnisquelle betrachten, und daß der Verfasser sich in deren Gesellschaft begibt, wenn er eine seiner Erkenntnisquellen Einfühlung nennt. Allerdings versteht er unter der Einfühlung viel mehr, als was in dem Wort fühlen ausgedrückt ist, nämlich die Beseelung, Vergeistigung der Gegenstände außer uns. Aber trotzdem halte ich es für bedenklich, diese Tätigkeit als eine Erkenntnisquelle zu bezeichnen. Denn dadurch, daß wir unsere eigenen psychischen Vorgänge und Zustände einem anderen Individuum unterlegen, lernen wir doch nicht die psychischen Vorgänge und Zustände, die diesem Individuum eigen sind, kennen, sondern wir erfahren dadurch immer nur die psychischen

Vorgänge und Zustände, die uns gehören, und die wir schon kannten. Wäre die Einfühlung eine Erkenntnisquelle, so müßte es in allen Individuen nur die psychischen Vorgänge und Zustände geben, die das einfühlende Individuum hat. Daß dies nicht so ist, lehrt täglich die Erfahrung. Wie unheilvoll für die Erkenntnis jene Auffassung des Verfassers, wie verkehrt sie ist, zeigt er in dem Satz: »Alle Kräfte, Tätigkeiten, alles Wirken und Erleiden in der Welt der Dinge kommt in diese lediglich durch Einfühlung hinein.« S. 198. Also die Kräfte, deren Wirkung wir als Wachsen und Blühen einer Pflanze bezeichnen, kommen in die Pflanze lediglich durch unsere Einfühlung. So soll es nach der Ansicht des Verfassers sein; aber in der Natur ist es anders.

Magdeburg Dr. Felsch

II Pädagogisches

Meisterbilder fürs deutsche Haus. Neue Reihe. Herausgeg. vom Kunstwart. Verlegt von Georg D. W. Callwey in München. Blatt 109—144. Preis des Blattes: 25 Pf.

Die »Neue Reihe« der Meisterbilder bringt für die Kunstfreunde eine angenehme Überraschung: das bisher Geleistete wird nicht einfach fortgesetzt, sondern überboten. Der Kunstwart-Verlag kann jetzt, wo das ganze Unternehmen gesichert erscheint, die besten Original-Negative (nicht bloß photographische Abzüge) zur Herstellung der Bilder verwenden; es ist auch der Druck von mehreren Platten möglich. Die Meisterbilder genügen nun dem Bedürfnis nach guten und billigen Kunstblättern voll und ganz. Die Auswahl kann man im ganzen gut heißen, da sie sich nicht nur auf die alten Meister beschränkt, sondern auch neuere Kunstschätze geboten werden.[1])

Inhalt: Blatt 109: Dürer, Das Heilandskind, eine Gelegenheitsarbeit des jungen Künstlers aus dem Jahre 1493, in der Form einer Neujahrskarte. Blatt 110: Frans Hals, Der Lautenspieler. Blatt 111: Ludwig Richter, Überfahrt am Schreckenstein in Böhmen, ein Bild von des Künstlers Böhmerlandreise (jetzt in der Dresdner Galerie). Blatt 112: Giorgione, Das Konzert. Blatt 113: Kopf daraus (der Ausdruck im Kopf des Spielenden hat das Bild besonders berühmt gemacht; Original im Pitti-Palast zu Florenz). Blatt 114: Dürer, Kämpfende Engel, einer der 15 Holzschnitte aus der »heimlichen Offenbarung Johannis«, die Dürer 1498, also mit 27 Jahren, herausgab. Der Drache ist kein Lindwurm, sondern ein Teufel, unheimlich wie der von »Ritter, Tod und Teufel«. Blatt 115: Millet, Die Ährenleserinnen (das Original ist Staatseigentum im Louvre zu Paris). Hinten bringen sie die Ernte ein, vorn lesen drei arme Weiber Ähren nach; weites Flachland, Sonnentag. Es ist Wirklichkeit, die der französische Künstler schildert, aber mit solcher Innerlichkeit gesehen, daß uns nicht das Zufällige dabei, sondern das All-

[1]) Vergl. Paul Quensel, Meisterbilder u. Schule. Anregungen zu praktischen Versuchen. München, Georg D. W. Callwey, Kunstwartverlag, 1905. 49 S. 75 Pf.

gemeingültige, daß uns aus der Wirklichkeit die Wahrheit vor die Seele tritt. Kein französischer Maler seit Jahrhunderten hat mehr für die Befreiung der Kunst von Schema und Spielerei getan als Millet. Er ist zu einem Führer für die ganze gebildete Welt geworden. Bl. 116: Van der Neer, Mondscheinlandschaft (Original im Berliner Museum), einer der wenigen Holländer, deren Kunst an die Ruisdaels wenigstens heranreicht. Blatt 117: Van de Velde d. J., Der Kanonenschuß (Original im Rijksmuseum zu Amsterdam). Blatt 118: Burgkmair, Der Tod als Würger, ein Helldunkelholzschnitt, in dem nordische und südliche Kunst ganz zur Einheit verwachsen sind. Blatt 119: Raffael, Papst Julius II., »der Retter des Papsttums« (Original in den Uffizien zu Florenz). Als Kunstförderer hat Julius II. seinesgleichen nicht. Michelangelos Sixtinadecke, Bramantes Dom und Raffaels Stanzen — man braucht nur diese Worte auszusprechen, um an die einzigartige Bedeutung dieses Mannes für die Kunst zu erinnern. Blatt 120: Schwind, Naturgeister, die den Mond anbeten (Schackgalerie in München), das kaum wie ein zweites Werk des Meisters von kraftvoll großer Naturanschauung zeugt. Blatt 121: Raffael, Engelsköpfe aus der Sixtinischen Madonna, die die weltlich Gesinnten unter den Beschauern stets ganz besonders gefreut haben. Blatt 122: Rubens, Landschaft mit Philemon und Baucis (Wiener Galerie); die Personen auf dem Bilde sind nur »mythologische Staffage«, nur Nebensache; eigentlicher Gegenstand ist die »phrygische Wasserflut« selbst. Blatt 123: Lucas Kranach d. Ält., Der heilige Christophorus, ein Faksimile nach dem Zweifarbenholzschnitt im Berliner Kupferstichkabinett. Blatt 124: Botticelli, Die Krönung der Maria, berühmt unter dem Namen »Magnificat« (Uffizien in Florenz). Blatt 125: Raffael, Madonna della Sedia, die gemalte Heiligung der Mutterliebe. Blatt 126: Camille Corot, Castel Gondolfo (Original im Louvre zu Paris), ein malerisches Idyllenspiel von Silberdüften mit Schatten und Licht. Blatt 127: Rembrandt, Die »Stahlmeister« und 128: Rembrandt, Kopf eines »Stahlmeisters« (Reichsmuseum in Amsterdam), von dem Blanc sagt: »In diesem Gemälde hat die Malerei überhaupt ihr letztes Wort gesprochen.« Blatt 129: Alfr. Rethel, Sieg des Todes aus dessen Werk: »Auch ein Totentanz« (Kunstwartverlag, Preis 1,50 M), einem düsteren Nachruf auf die niedergeschlagene Revolution vom Jahre 1848. Blatt 130: Melozzo da Forli, Engel mit Geige und Blatt 131: Engel mit Laute gehören zum schönsten aller Zeiten, wenn auch nicht zum bedeutendsten; sie sind allgemein bekannt. Blatt 132: Paulus Potter, Kopf des jungen Stieres, das berühmteste Tierbild der Holländer (im Mauritshuis im Haag), gemalt als dieser Künstler 22jährig war. Blatt 133: Sodoma, Der heilige Sebastian (Ausschnitt), Original in den Uffizien zu Florenz, das den Künstler am meisten bekannt gemacht hat. Blatt 134: Frans Hals, Ein Offizier, von dem größten »Könner« unter den Malern der Niederländer. Blatt 135: Jan van der Meer, Lesendes Mädchen (Original in der Dresdner Galerie), wie immer einfach in seinen Bildern; man rechnet ihn zu den Besten unter den Seinen, ihn kennen lernen heißt ihn lieben lernen. Blatt 136: Dürer, Die Auferstehung Christi, aus der großen Holzschnitt-

folge der »Großen Passion«, die 1511 erschien. Wer dieses Blatt einem unserer Zeitgenossen zum Genusse vorlegt, stellt damit geradezu die Frage: bist du dürerreif? Blatt 137: Ruisdael, Bewegte See (Gemäldegalerie in Berlin), ein wundervolles Bild, das uns den Hafen von Amsterdam zeigt, das wir rechts im Hintergrunde erblicken. Blatt 138: Rembrandt, Jan Six — stellt denselben Mann dar, den wir als »Jan Six am Fenster« aus der Radierung kennen, die unser »Meisterbild« No. 141 wiedergibt, den späteren Bürgermeister Jan Six. Die Radierung ist 1647, dieses Gemälde 1654 entstanden. Blatt 139: Filippo Lippi, Madonna im Walde (Königl. Galerie in Berlin). Wunderbar wirkt auf uns Heutige der Charakter dieses Bildes als Vision, obgleich dem Maler jener frühen Zeit allen die Kunstmittel noch fehlen, die mittlerweile die Kunst auch zur Darstellung des Visionären, des Traummäßigen entdeckt hat. Blatt 140: Palma Vecchio, Violante (Orig. in der Kaiserl. Galerie in Wien), ein Wesen, das schwerlich an viel anderes als an Schönheit denkt und trotzdem den Eindruck des Majestätischen mit merkwürdiger Einfachheit erreicht. Blatt 141: Rembrandt, Jan Six am Fenster (Berliner Kupferstichkabinett), in technischer Hinsicht das unübertroffene Meisterwerk Rembrandts als malerische Schilderung einer Räumlichkeit, die zugleich zur Charakterisierung einer Persönlichkeit dient. Blatt 142: Holbein, Saul und Samuel, Zeichnung zu dem 1530 im Rathause zu Basel ausgeführten Gemälde, das längst verdorben ist (Museum zu Basel). Blatt 143: Dürer, Die Anbetung der heil. drei Könige (Uffizien in Florenz). Diese Gottesmutter ist ganz und gar deutsch, dazu im Angesicht und selbst im Faltenwurf schön, die Landschaft im Hintergrunde ist mit Phantasie entworfen und mit Liebe durchgebildet. Das Bild ist vielleicht von allen Bildern Dürers am besten gemalt. Blatt 144: Michelangelo, Daniel, Nachbildung der gewaltigen Prophetengestalt an der Decke der Sixtinischen Kapelle. Diese Gestalt Michelangelos wirkt auf uns wie keine andere in der ganzen bildenden Kunst, ein Abbild der abgrundtiefen Persönlichkeit dieses Geistesriesen.[1])

Wir wünschen, daß die »Meisterbilder« in Haus und Schule immer fester Fuß fassen, denn sie bringen gesunde Kost für jung und alt. Man lasse sich einen sogenannten Wechselrahmen anfertigen oder kaufe ihn in einer Buchhandlung (mit Glas à 2 M), die einzelnen Blätter können dann nach Bedarf eingesetzt werden und kommen mehr zur Geltung als in der Mappe.

Halle a. S. H. Grosse

Unserer lieben Frauen Leben in 20 Holzschnitten von Albrecht Dürer, mit einer Einleitung von Dr. Benno Rüttenauer. Herausg. vom Jugendschriften-Ausschuß des Allg. Lehrervereins Düsseldorf. Verlag von Fischer & Franke in Düsseldorf. Kartoniert Preis 1 M.

Dürers Bedeutung liegt nicht in seiner Malerei, so hoch man sie auch einschätzen mag (»vier Apostel und Imhof«), sondern in seinen graphischen Werken. Sein »Marienleben«, das 1511 zuerst in Buchform erschien,

[1]) Unterdessen sind die »Meisterbilder« Blatt 145 bis 179 erschienen.

hat unter den vier großen Holzschnittfolgen immer als eines der Hauptwerke des Meisters gegolten. Die meisten Blätter sind bis 1505 geschnitten worden, einige wenige 1510. Dürer hat darin den poetischen Gehalt der Legende von dem Leben der Mutter Jesu, die im Mittelalter jedermann bekannt war, ungesucht und wahr zur Anschauung gebracht. Aus dem vollen frischen Leben greift er seine Gestalten heraus, höchst ansprechende landschaftliche Motive stehen ihm zu Gebote. Dürers Marienleben, die lieblichste Blüte volkstümlicher Kunst, voll idyllischen Reizes und zartester Empfindung, ist eine liebliche Verherrlichung deutschen Familienlebens und Frauenlebens. Es ist ein »idyllisches Epos, das Göttliche dargestellt in rein menschlichen Daseinsgefühlen, oder rein menschliche Zustände, die epochemachenden des Menschenlebens, poetisiert durch religiöse Symbole, die Legende zum täglichen Ereignis umgedeutet und das Alltagsleben angeknüpft an Bilder göttlicher und himmlischer Verklärung. Das ist das Marienleben.« Auch die Geschlossenheit und Übersichtlichkeit der Komposition, das zarte Detail, die erhöhte farbige Wirkung, die glückliche Verwendung von Landschaft und Architektur sind hervorzuheben. Durch die unendliche Fülle von Anschauungen aus der deutschen Natur und dem Volksleben, der deutschen Kultur in Städtebildern und Trachten, als Illustration unserer nationalen Existenz an einer ihrer entscheidendsten Epochen, gebührt den Blättern des Marienlebens der Titel einer deutschen Bilderbibel von Bedeutug. Und dabei merkt man kaum, daß das Werk vor 400 Jahren entstanden ist, so frisch und verständlich redet es aus jener Zeit zu uns Modernen. Alles Gedankliche ist menschlich zugänglich geworden.

Bisher kostete die billigste Ausgabe des »Marienlebens«, die von Haberland in Leipzig, im Buchhandel 8 M; die vorliegende treffliche Ausgabe ist in Umschlag für 1 M zu haben. Die Ausstattung ist gut und die technische Herstellung tadellos. Die Blätter sind in ihrer ursprünglichen Größe wiedergegeben, was uns als bedeutender Vorzug gilt. Für die Herstellung des Papiers und der Platten und für den Druck konnten die Erfahrungen des Verlages, der seit seinem Bestehen dem Faksimiledruck alter Holzschnitte, Stiche und Radierungen in größerem Umfang sich gewidmet hat (vergl. die trefflichen »100 Hauptblätter graphischer Kunst des 15.—18. Jahrh.«) verwertet werden. Zu der vorliegenden Neuherausgabe des Marienlebens, des intimsten aller deutschen Bilderbücher, kann man Herausgeber und Verlagshandlung beglückwünschen. Möge das Buch überall in deutschen Schulen und Familien eine freundliche Aufnahme finden!

Halle a. S. H. Grosse

Jeremias, Lic. Dr. **Alfred**, Pfarrer an der Lutherkirche und Privatdozent an der Universität Leipzig, »Das Alte Testament im Lichte des alten Orients«. Zweite, völlig neu bearbeitete und vielfach erweiterte Auflage mit 216 Abb. und 2 Karten. Leipzig, Hinrichs, 1906. Preis 10 M, geb. 11 M.

Der lähmende Druck, der nach den Babel-Bibelvorträgen des bekannten Assyriologen Friedrich Delitzsch-Berlin auf den Gemütern lag, hat die

wissenschaftliche Forschung nicht aufgehalten. Er ist gewichen, seit wir ein Werk besitzen, das sich turmhoch über Professor Delitzsch' einseitige, verfrühte Darstellungen erhebt und neues Vertrauen in die Ergebnisse und die Methode der orientalischen Altertumsforschung einzuflößen vermag. Dazu aber ist das obige Werk in hervorragendem Maße geeignet. Jeremias ist mit Winkler der Ansicht, daß die gesamten Völker Vorderasiens einschließlich Kanaans in der vorchristlichen Zeit unter dem Einfluß des babylonischen, astral-mythologischen Systems gestanden haben, wie die Wissenschaft auf Grund der Denkmäler, vorzugsweise der Keilschrifturkunden, für die in Betracht kommende Zeit es konstruiert hat. Während aber Winkler, der »Vater des Panbabylonismus«, über das Verhältnis der mythologischen Betrachtungs- und Darstellungsweise der altjüdischen Geschichtsschreiber zu dem Inhalt ihrer Berichte sich skeptisch äußert, Delitzsch gar von einem sachlichen Gegensatz zwischen Geschichte und Überlieferung, zwischen Inhalt und Form nichts wissen will, hat Jeremias, wohl ausgestattet mit dem erforderlichen wissenschaftlichen Rüstzeug, es unternommen, diesen Gegensatz in den alttestamentlichen Berichten Zug um Zug nicht bloß aufzuweisen, sondern ihn auch zurückzuführen auf die im Volke Israel sich vorbereitende, den veränderten Personen und Zeitzuständen sich anpassende, also zwar menschlich vermittelte, in ihren treibenden Ursachen aber spontan göttliche Offenbarung des höchsten Wesens, die in Christo ewige, absolute Wahrheit, vollendetste Tatsache geworden ist. Er bestätigt damit den Satz, daß wir im A. T. das verhüllte Neue, im N. T. das enthüllte Alte haben. Er weist die vergleichende Religionswissenschaft unserer Tage, die sich in der Behandlung literar- und textkritischer Fragen zu erschöpfen droht, mit allem Nachdruck wieder darauf hin, daß über allen Textanalysen, Quellenscheidungen u. dergl., auch über dogmatischen und exegetischen Spitzfindigkeiten die Frage nach dem rechten Verhältnis zwischen dem überlieferten, vielfach gewandelten Text und dem ihm zugrunde liegenden, einmaligen geschichtlichen Inhalt, zwischen Bericht und Sache noch offen bleibt. In dieses Verhältnis mit den Mitteln der orient. Altertumskunde soviel Licht gebracht zu haben, als von dieser Stelle aus auf die althebräischen Schriftdenkmäler überströmen kann, ist das Verdienst Jeremias', der das Ergebnis seiner Arbeit zusammenfaßt in das Bekenntnis, daß »die israelitische Gottesvorstellung und Erlösererwartung nicht ein Destillat menschlicher, auf verschiedenen Gebieten des alten Orients erwachsener Ideen [also kein Ergebnis der synkretistischen Nivellierungsarbeit unserer heutigen Religionsgelehrten! Rez.], sondern ewige Wahrheit im bunten Gewande orientalischer Denkweise« ist.

Das Buch muß als ein standard-work der Religionsliteratur, als epochemachend für die weitere Entwicklung der Religionswissenschaft bezeichnet werden. Seiner einzigartigen, überragenden Bedeutung, die auch durch die von Hugo Winckler-Berlin und Heinrich Zimmern-Leipzig besorgte Neubearbeitung des bekannten Schraderschen Werkes (»Die Keilinschriften und das A. T.«, 1903³. Berlin, Reuther & Reichard, 23 M) nicht angefochten werden kann, entspricht der äußere

Erfolg. Trotzdem nach dem kläglichen Ausgange des Babel-Bibelstreits das Interesse an biblisch-altorientalischen Untersuchungen merklich nachgelassen hatte, zum Teil auch weil durch ihn das Bedürfnis nach einer einwandfreien Darstellung um so fühlbarer geworden war, hat sich nach Jahresfrist schon eine neue Auflage nötig gemacht. Wie gründlich und gewissenhaft der Verfasser bei der Neubearbeitung zu Werke gegangen ist, lehrt schon ein flüchtiger Vergleich. Da das Buch für gebildete Laien aller Stände geschrieben ist, hat der Verfasser den beiden einleitenden Kapiteln, welche der Einführung in das Verständnis des Gesamtbildes altorientalischer Weltanschauung dienen sollen, besondere Sorgfalt zugewendet; um aber auch dem eindringenderen Studium Weg und Fingerzeig zu geben, hat er solche Abschnitte eingeschaltet (und äußerlich kenntlich gemacht), die ein astralmythologisches Motiv nur in gebrochener, veränderter Form in der hebräischen Denk- und Darstellungsweise erkennen lassen. Dabei ist die Ausstattung des Buches eine gediegene, der Preis bei dem Umfange (40 Bogen) mäßig zu nennen.

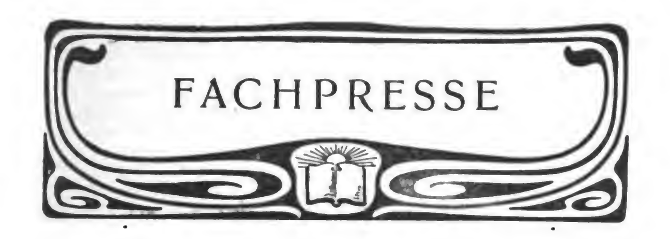
Das Buch gehört neben jede Bibel, zu deren sprachlichem Bildschmuck es den Kommentar liefert. Mir will neben Jeremias gehalten jede andere Veröffentlichung auf religionswissenschaftlichem oder pädagogischem Gebiet farb- und belanglos erscheinen; denn hier werden die höchsten und tiefsten Fragen angeregt, mit denen der Mensch in das verborgene Reich der Dinge hinübertappt, mit bewundernswerter Schärfe und Klarheit die Fäden bloßgelegt, die Zeiten und Völker, Menschen und Dinge, Gott und Welt miteinander verknüpfen.

Guben Dr. Haltenhoff

Archiv für das Volksbildungswesen aller Kulturvölker, herausgegeben von Dr. E. Schultze und Prof. G. Hamdorff (Hamburg, Gutenberg-Verlag) ist ein sehr verdienstvolles Unternehmen. Nachdem die Wychgramsche Zeitschrift über das »Ausländische Schulwesen« leider eingegangen war, hatten wir in Deutschland kein periodisch erscheinendes Organ, das über fremde Bildungsbestrebungen Aufschluß geben konnte. Diese sehr fühlbare Lücke ist durch das oben genannte Archiv nun in dankenswerter Weise ausgefüllt worden. Der 1. Band, der uns vorliegt, enthält eine Reihe wertvoller und lehrreicher Abhandlungen über das Bildungswesen europäischer und ausländischer Staaten. Die Namen der Herausgeber, die in den Kreisen der Volkserzieher einen guten Klang haben, bürgen für einen gediegenen Inhalt. Wir empfehlen den 1. Band aufs wärmste und hoffen auf baldige Fortsetzung. [1])

Jena W. Rein

[1]) Man vergleiche die Abschnitte in Reins Encyklopädie, 2. Aufl. (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann]), über »Ausländisches Schulwesen«.



Aus der philosophischen und pädagogischen Fachpresse

Kantstudien. Von Dr. Hans Vaihinger und Dr. Bruno Bauch. 1907. Band XII. Heft 3 u. 4.

Nachruf auf Kuno Fischer. — O. Ewald, Die deutsche Philosophie 1906. — Fittbogen, Kants Lehre vom radikalen Bösen. — Höfler, Die unabhängigen Realitäten. — Kubeck, Sinnlichkeit und Denken, ein Beitrag zur Kantischen Erkenntnistheorie. — Thomsen, Aus Hegels Frühzeit. — Reinecke, Kant und Fries. — Sänger, Neue Darstellung u. Deutung der Lehre Kants vom Glauben. — Bauch, Eine neue Ausgabe der Werke Nietzsches. — Bauch, Der 7. Band der Berliner Kant-Ausgabe. — Rezensionen. — Selbstanzeigen. — Mitteilungen. — Kantgesellschaft. — Register.

Religion und Geisteskultur. Von Steirmann. I. 4. Heft. 1907.

Kinkel, Der pantheistische Gottesbegriff als Vorstufe der Gottesidee. — Faut, Religion der Immanenz oder Transszendenz? — Geißler, Berührung zwischen einigen religiösen Gedanken und der mathematischen Behaftungslehre. — Pezold, Die Unendlichkeit Gottes. — Schulze, Recht und Unrecht in der Forderung eines undogmatischen Christentums. — Söderblom, Die Allväter der Primitiven. — Strunz, Theophrostus Parazelsus. — Berichte. — Besprechungen.

Commers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XXII. 2. Heft. 1907.

Glossner, Zur neusten Literatur. — Holtum, Der Akt des Glaubens. — Schultes, Literarische Besprechungen. — Glossner, Zur Schell-Commerfrage. — Kirfel, Der hl. Augustinus und das Dogma der unbefleckten Empfängnis Mariens. — Glossner, Der Syllabus Pabst Pius X.

Glauben und Wissen. Von Dr. phil. E. Dennert. V. Jahrgang. Heft 11.

Siebert, Geistige Strömungen der Gegenwart. — Bruhn, Die Exteresteine in Lippe. — Weise, Die Person Jesu. — Listow, Zweckmäßigkeit in der Natur. — Umschau. — Apologetische Rundschau.

Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Von Prof. Dr. W. Rein. 40. Jahrgang.

Hollenbach, Beiträge zum Verständnis der Schrift »Über Pädagogik von F. Kant«. — Vöhringer, Die Pädagogik Schleiermachers und ihre ethischen Prinzipien. — Tittmann, Herbart in französischer Beleuchtung. — Conrad, Erziehung u. Schule in Wundts Ethik. — Schretzenmayr, Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. — Thalhofer, Die sexuelle Pädagogik usw. — Hahn, Besprechung des im neuen Berliner Lehrplan empfohlenen Lehr-

verfahrens. — Hahn, Besprechung der Auswahl und der Anordnung des Stoffes im Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule. — Zillig, Darf der Altruismus zur Grundlegung des Bildungsideals und damit des Lehrplans für die Volksschule genommen werden?

Der Heilige Garten. Beiträge zur Ästhetik der Kindheit. Herausg. von Franz Lichtenberger und Karl Röttger. Monatsschrift. Jahrespreis 2 M. Verlag von K. G. Th. Scheffer in Leipzig. III. 1907. 1.

Theuermeister-Weißenfels, Über das ästhetische Genießen der Kinder. — Rud. Pannwitz, Von der Religion des Kindes. — Dr. Otto zur Linde, Über den Charon.

Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie (Die Kinderfehler). Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch, Irrenanstaltsdirektor a. D. in Zwiefalten u. Dr. E. Martinak, o. ö. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der k. k. Universität Graz, herausgeg. von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheims und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XIII. Jahrg. 3. Heft.

A. Abhandlungen: Heinr. Nöll, Fingertätigkeit und Fingerrechnen als Faktor der Entwicklung der Intelligenz und der Rechenkunst bei Schwachbegabten. — B. Mitteilungen: Ufer, Psychogenesis und Pädagogik (Schluß). — Trüper, Kind und Alkohol. — Ein bemerkenswerter Fall von visuellem Gedächtnis. — Die Verbrechen eines 14jährigen Kindermädchens. — Fischer, XII. Blindenlehrerkongreß in Hamburg. — Umschau auf dem Gebiete des Hilfsschulwesens. — C. Literatur.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

J. Holtzmann, Moderne Sittlichkeitstheorien und christliches Lebensideal. Sammlung bedeutender Zeitfragen aus Wissenschaft u. Religion. Straßburg i/E., Le Roux, 1907. 163 S.

A. Bartels, Zu Schillers das Ideal und das Leben. Halle, Waisenhaus, 1907. 46 S.

C. Schoeler, Praktische Denklehre. Amstetten 1906. 131 S.

Hohlfeld und Wünsche, Der Briefwechsel Krauses. 2. Bd. Leipzig, Dietrich, 1907. 628 S.

F. Thilly, Einführung in die Ethik. Aus dem Englischen. Leipzig, Barth, 1907. 255 S.

Schaarschmidt, Spinozas Abhandlung von Gott, dem Menschen und dessen Glück. Aus dem Holländischen übersetzt. 3. Aufl. Leipzig, Dürr, 1907. 128 S.

Graue, Nachwirkungen d. Kulturkampfes. Leipzig, Heinsius, 1907. 36 S.

Kirchner-Michaelis, Wörterbuch der philos. Grundbegriffe. Leipzig, Dürr.

Krause, Der freie Aufsatz i. d. Unterklassen. Leipzig, Wunderlich.

Bang, Leben Jesu. 2. Ebenda.

Frey, Phys. Arbeits-Unt. Ebenda.

Lüttge, Der stilist. Anschauungsunterr. Ebenda,

Siebeck, Chr. Helwig als Didaktiker. Gießen, Töpelmann.

Münch, Jean Paul. Berlin, Reuther & Reichardt.

Lang-Hendschel, Kinderlieder. Leipzig, Kesselring.

Hermann, Grundriß d. Philos. f. Anfänger. Cöthen, Schulze.

Lederbogen, Theorie und Praxis des Turnunt. 2. Aufl. Leipzig, Dürr.

Queyrat-Krause, Das Denken beim Kind und seine Pflege. Leipzig, Wunderlich.

Kankeleit, Unsere Lieblinge in Haus und Schule. Gumbinnen, Sterzel.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



Das Problem der Materie

Von

G. Schilling und **C. S. Cornelius**

Eingeleitet von

O. Flügel

(Fortsetzung)

Neben der mechanischen gibt es chemische Teilbarkeit der Materie, welche dann zutage tritt, wenn ein Körper, der als ein gleichartiges Ganze erscheint, in ungleichartige Bestandteile zerfällt. So kann man z. B. Zinnober in Schwefel und Quecksilber, Wasser in Sauer- und Wasserstoff, die Alkalien und Erden in Sauerstoff und gewisse metallische Stoffe zerlegen. Die Chemie nennt nun solche Stoffe, welche auf chemischem Wege nicht weiter zerlegt werden können, Grundstoffe oder wohl auch Elemente, behauptet jedoch keineswegs, daß diese Stoffe nicht weiter zusammengesetzt seien; denn die Möglichkeit einer Zusammengesetztheit derselben läßt sich nicht in Abrede stellen. Es ist also möglich, daß ein bestimmter Stoff, der Bestandteil eines zusammengesetzten Körpers ist, abermals aus wenigstens zwei ungleichartigen Stoffen bestehe. Wollten wir aber so ohne Ende fortfahren und immer von neuem annehmen, daß ein jeder der Bestandteile, aus welchen ein Körper zusammengesetzt ist, abermals aus zwei ungleichartigen Stoffen bestehe, so würde die Ungereimtheit einer solchen Vorstellungsweise sofort in die Augen springen. Die chemische Teilbarkeit muß, wie die mechanische, wenn sie nicht zu Ungereimtheiten führen soll, irgendwo ihre Grenze haben. Zu einer wirklichen Grenzvorstellung gelangt man aber auch hier nur durch

die Annahme, daß die letzten, wahren Bestandteile der Materie schlechthin einfach sind.

Indessen setzt die chemische Teilbarkeit der Materie der mechanischen eine gewisse Grenze. Zwei ungleichartige Stoffe können sich, wie wir wissen, zu einem gleichartigen Ganzen vereinigen, wie z. B. Schwefel und Quecksilber zu Zinnober, Wasser- und Sauerstoff zu Wasser, Salpetersäure und Kali zu Salpeter usw. Die mechanische Teilbarkeit eines so zusammengesetzten Körpers, welche bekanntlich immerfort Teilchen liefert, die dem Ganzen gleichartig erscheinen, ist beendigt, sobald man den gegebenen Körper in seine ungleichartigen Bestandteile zerlegt hat. Und es bleibt nun nichts anderes übrig als die unendliche mechanische Teilbarkeit auf diese Bestandteile zu übertragen. So oft aber die letzteren noch in einfachere Bestandteile zerlegt werden können, ebenso oft findet die mechanische Teilbarkeit des betreffenden Stoffes (in gleichartige Teilchen) ihre Grenze.

Der Gedanke einer unendlich mechanischen Teilbarkeit der Materie wird übrigens auch schon durch die Tatsache zurückgewiesen, daß die chemische Verbindung ungleichartiger Stoffe nach bestimmten quantitativen Verhältnissen von statten geht. Dies ist nicht einzusehen, wenn die Materie den Raum kontinuierlich erfüllt, so daß sie demgemäß, nämlich infolge der unendlichen Teilbarkeit, eine beliebige Verdichtung und Verdünnung zuläßt. Warum sollte dann nicht ein Stoff mit irgend einem anderen in allen Quantitätsverhältnissen in Wechselwirkung treten, und sich mit ihm zu einem neuen Körper verbinden können?

Die dynamische Ansicht, insofern sie eine kontinuierliche Raumerfüllung der Materie annimmt, bringt es nicht einmal bis zur evidenten Erklärung des Risses, welcher entsteht, wenn ein Körper durch äußere Zugkräfte zerrissen wird. Nach ihr kann man nichts anderes erwarten, als daß sich der Körper immer länger dehnt. Dabei nimmt zwar seine Dichtigkeit fortwährend ab, aber seine Kontinuität wird und muß bleiben, wenn nicht der Begriff der Materie, so wie ihn diese Ansicht aufstellt, in sich selber zerfallen soll. Auch bei einem unendlichen Wachstum der dehnenden Kraft sollte nach ihr nur eine unendliche Abnahme der Dichtigkeit des Körpers, aber kein Reißen desselben stattfinden.[1]) Ähnliche Schwierigkeiten machen sich geltend, wenn man nach dieser Ansicht die Zerteilung eines Körpers durch einen äußeren Druck erklären will.

[1]) Vergl. Fechner, Über physik. und philos. Atomenlehre. S. 54.

Die Annahme absolut einfacher Atome, die wir als die letzten, realen Elemente der Materie betrachten, ist an sich frei von jedem Widerspruche. Diese Elemente sind zwar, da sie unserer Anschauung nicht vorliegen, empirisch unerfaßlich, und insofern nur Gegenstand des Begriffs; aber ihre Annahme stützt sich doch ganz auf eine analytische Betrachtung des erfahrungsmäßig Gegebenen und auf den Fortschritt eines gesetzmäßigen Denkens. Obgleich dieselben, als ausdehnungslose Wesen, keinen Raum einnehmen, so befinden sie sich doch im Raume, der sie gewissermaßen in sich enthält. Wie nun jedem mathematischen Punkte, den man in einem gegebenen Raume unterscheiden kann, ungeachtet seiner Ausdehnungslosigkeit, doch eine bestimmte Stelle in diesem Raume zukommt, so haben auch die einfachen Atome ihre Raumstellen (Orte), die sie unter Umständen aber auch verlassen können, um zu anderen Stellen überzugehen. Diese Atome unterscheiden sich von den wesenlosen mathematischen Punkten, denen sie in Hinsicht auf ihre räumlichen Verhältnisse vergleichbar sind, durch ihre Qualität, durch welche sie positiv bestimmt sind.

Im gewöhnlichen sinnlichen Vorstellen erscheint uns alles in räumlicher Weise. Das am meisten Massenhafte macht sich nicht selten am stärksten geltend, und das kleiner Werdende erscheint dem Bewußtsein als ein Verschwindendes. So kann eine Scheu entstehen vor der Annahme absolut einfacher Atome, die uns keine anschauliche Vorstellung gewähren, und dem im sinnlichen Vorstellen Befangenen leicht als ein Nichts erscheinen. Wir können uns dieselben aber denken, so gut wie wir uns mathematische Punkte im Raume denken; ja wir müssen uns sogar dieselben denken, wenn wir aus gewissen Ungereimtheiten, die dem gewöhnlichen Begriff der Materie anhaften, herauskommen wollen. Es wird niemandem einfallen, die Realität eines Körpers nach der Größe des Raumes zu schätzen, den er einnimmt. Niemand wird anstehen, einen Körper, der den zehntausendmillionsten Teil eines Kubikzolls einnimmt, für ebenso real zu halten, als einen anderen, welcher einen zehntausendmillionsten Mal größeren Raum füllt. Der Begriff der Realität, der Begriff dessen, was wahrhaft *ist*, ist völlig unabhängig vom Begriff der Räumlichkeit, so daß dieser zu jenem in gar keiner notwendigen Beziehung steht. Lassen wir nun bei den letzten Bestandteilen der Materie die Räumlichkeit ganz fallen, so werden sie darum nicht der Realität entbehren. Die einfachen Atome, die realen Elemente der Materie, können aber, obgleich jedes Element an sich ganz unräumlich ist, dennoch *untereinander* in gewisse räumliche Verhältnisse treten, und dadurch

auch dasjenige bilden, was man Materie nennt. Wie dies geschehen kann, soll bald Gegenstand einer genaueren Betrachtung werden.

Die Ansicht von einfachen Wesen (Elementen), als letzten Bestandteilen der Materie, findet sich, wie bereits im historischen Teil dieses Artikels bemerkt ist, bei Herbart und in dessen Schule. Auch fehlt es nicht an berühmten Physikern, welche dieser Ansicht huldigen. So Ampère, Cauchy, Seguin, Moigno, Fechner und gewissermaßen auch Faraday. Fechner[1]) führt noch W. Weber an, welcher die Möglichkeit anerkenne, die Atome ausdehnungslos zu denken, und darauf eine geistige Auffassung der Atomistik basieren.

Man sieht es als eine Wahrheit an, daß einfache Punkte den kontinuierlichen Raum nicht zusammensetzen können, obwohl man sich beliebig viele solcher Punkte in demselben denken kann. Ebensowenig nun, wie einfache Punkte den kontuierlichen Raum bilden, wird man sagen, werden einfache Atome einen Raum erfüllenden Körper konstituieren. Und dies könnte man zugeben, wenn die Materie den Raum wirklich kontinuierlich erfüllte. Dieser Begriff der Materie ist aber bereits, als ein der Wirklichkeit nicht entsprechender, zurückgewiesen worden. Die Materie füllt zwar den Raum, aber sie erfüllt ihn nicht als ein Kontinuum.

Man denke sich in einem leeren Raume von bestimmter Größe, etwa in einem Kubikzoll, eine beliebige Anzahl einfacher Punkte, und in diesen ebenso viele einfache Atome. Solange nun die letzteren in gewissen, auch noch so kleinen Abständen gleichgültig nebeneinander verharren, werden sie zusammengenommen nichts darbieten, was einem Körper verglichen werden könnte. Wie aber die sichtbaren Teilchen eines Körpers einen wechselseitigen Einfluß aufeinander ausüben, so muß dies auch von den einfachen Atomen gelten. Dieselben müssen in einem Kausalverhältnis oder in einem Verhältnis der Wechselwirkung zueinander stehen. Jedes Atom wirke also auf das andere und sei rückwärts dessen Wirkung ausgesetzt. Wirken die Atome anziehend und abstoßend zugleich aufeinander, so werden sie sich, diesem gegenseitigen Einflusse gemäß, in bestimmten Abständen voneinander zu erhalten suchen, und jeder Angriff, den ein Atom irgendwie von außen her erfährt, wird auch von Erfolg für die übrigen sein, so daß, wenn das angegriffene Atom in Bewegung gerät, auch die übrigen Atome in dieselbe mit hineingezogen werden. So bilden die einfachen Atome, infolge ihrer Wechselwirkung, ein Ganzes, das bestimmte räumliche Verhältnisse darbietet, weil die

[1]) Atomenlehre. S. 161.

einzelnen wirksamen Glieder desselben in gewissen Abständen einander gegenüberstehen. Jedes Atom strebt, gestützt durch den Einfluß der übrigen, in dem Punkte zu verharren, worin es sich befindet, und kann aus demselben nur durch Überwindung eines bestimmten Widerstandes verdrängt werden. Wenn demnach eine andere Gruppe von einfachen Atomen, die ebenfalls miteinander, vermöge ihrer gegenseitigen Einwirkung, zu einem Ganzen verbunden sind, in jene Atomgruppe einzudringen sucht, so werden beide Gruppen einander widerstehen und insofern Undurchdringlichkeit verraten. Suchen wir aber selbst vermittelst unseres Tastorgans in den Raum einzudringen, worin einfache Atome in bestimmten Punkten auf die angegebene Weise sich befinden, so werden wir die Einwirkung und demzufolge auch den Widerstand dieser Atome überall, am ganzen Umfange des betreffenden Raumes erfahren. Daher wird uns das Ganze, welches die einfachen Atome, kraft ihrer Wechselwirkung, zusammengenommen darstellen, als ein Etwas erscheinen, das den Raum erfüllt.

Wollten wir an die Stelle der einfachen Elemente materielle Atome von unmeßbar kleinen Dimensionen setzen, wie das gewöhnlich in der Physik geschieht, so würde dadurch unsere Einsicht in das Wesen der Materie nur beschränkt werden. Denn es heißt nicht das Wesen der Materie begreifen, wenn man sich die letzten Bestandteile, welche die Materie konstituieren sollen, materiell denkt. Auch können solche Atome die erfahrungsmäßig gegebene Materie so wenig konstituieren wie die einfachen Atome, wenn sie nicht gleich diesen in einem Verhältnis der Wechselwirkung zueinander stehen. Kämen sie bis zur Berührung aneinander, so könnten sie wohl Materie bilden, aber nicht diejenige Materie, welche uns erfahrungsmäßig gegeben ist; denn diese läßt sich zusammendrücken, was bei der vorausgesetzten Undurchdringlichkeit der materiellen Atome unmöglich wäre. Die letzteren müssen also gleichfalls in bestimmten Abständen voneinander gedacht werden, was auch zu geschehen pflegt. Dann erscheint jedoch der unmeßbar kleine Raum, den diese Atome erfüllen sollen, völlig bedeutungslos. Ihre Wechselwirkung bleibt die Hauptsache. Die Kraftverhältnisse aber, welche dieser Wechselwirkung zu Grunde liegen und die Konstitution der Materie bedingen, können gewiß nicht ursprünglich durch eine Ausdehnung der Atome bedingt sein.

Die einfachen Atome müssen also auf und gegeneinander wirken, wenn sie einen Körper konstituieren sollen. Diese Wirkungen sind jedoch nicht zu betrachten als Äußerungen selbstständiger Kräfte, welche gewissermaßen hinter den Atomen stehen und diese, als passiv,

im Raume hin und herschieben. Bei einer solchen Annahme erscheinen die Atome selbst als eine überflüssige Zugabe; jene Kräfte, sofern man dieselben nur diskret, als punktuelle Intensitäten, denkt (wodurch sie freilich in gewisser Beziehung mit den einfachen Wesen zusammenfallen würden), reichen dann schon allein zur Konstruktion der Materie aus. Die einfachen Atome, welche den wahren Stoff der Materie bilden, sind vielmehr selbst, ihrem ganzen Wesen nach, Kräfte, wenn sie einen bestimmten Körper konstituieren, so daß dieser ein Aggregat von Kraftpunkten ist. Die Kraftäußerungen der Materie sind den sie konstituierenden Atomen wesentlich zugehörige Tätigkeiten.

Nun findet aber jedes Atom, das mit anderen einen Körper bildet, den Grund oder die Veranlassung zu seiner Tätigkeit nur in den anderen benachbarten Atomen. Jedes Atom hält das andere in einer bestimmten Entfernung fest und wird von diesem festgehalten. Kein Atom weiß aber etwas von seinem Nachbaratome, und es ist nicht einzusehen, wie ein Atom, das lediglich sich selbst gleich ist, durch einen auch noch so kleinen leeren Raum auf ein anderes eine Wirkung ausüben und von diesem eine Wirkung empfangen kann. Nehmen wir an, daß jedes Atom auf das andere anziehend und abstoßend zugleich wirke, so ist dies schon ein Widerspruch, wenn solche entgegengesetzte Tätigkeiten zugleich und ursprünglich in einem und demselben einfachen Wesen stattfinden sollen. Sieht man davon aber auch ab, so können diese Tätigkeiten bekanntermaßen doch keinen Erfolg für ein anderes Atom haben, wenn sie auf dasselbe in gleichem Maße ausgeübt werden; sie müssen sich aufheben. Anziehung allein würde aber die Atome bis zur Berührung nahe bringen; sie könnten dann keinen Körper bilden, gleichviel, ob sie materiell oder ausdehnungslos gedacht werden. Und eine alleinige repulsive (abstoßende) Tätigkeit würde sie im Raume zerstreuen, also ebenfalls die Bildung eines Körpers verhindern. Es scheint also doch, als ob beide Tätigkeiten, die attraktive und repulsive, zugleich in den Atomen vorhanden sein müßten, nur so, daß die eine, die Repulsion, bei der Annäherung zweier Atome schneller wachse als die andere, die Attraktion. Die vollständige Berührung wird dann zugleich mit der völligen Zerstreuung der Atome vermieden sein. Wie es aber zugehe, daß ein Atom durch den leeren Raum hin auf ein anderes wirke, ist freilich schlechthin unbegreiflich. Ja es ist, solange man sich die Atome außereinander denkt, gar nicht zu begreifen, wie überhaupt nur eine Wechselwirkung von dem einen zu dem andern hin stattfinden könne. Wie kann auf diesem Wege ein Atom durch andere

zu einer Tätigkeit veranlaßt werden, die sie innerhalb gewisser Raumgrenzen dauernd zu einem Ganzen vereinigt? Und doch müssen sie tätig sein, müssen eine Wechselwirkung ausüben, falls sie einen Körper konstituieren sollen. Was nun den Atomen unmöglich ist, so lange sie außereinander sind, das vermögen sie vielleicht, wenn sie zusammen, d. h. ineinander sind. Es ist möglich, daß in einem solchen Zusammen der Atome sich zwischen ihnen Kraftverhältnisse bilden, durch welche sie wieder auseinander getrieben werden, jedoch so, daß sie in bestimmter Weise beieinander bleiben müssen.

Von der an sich unerkennbaren, einfachen Qualität der Elemente läßt sich doch so viel einsehen, daß dieselbe bei mehreren, falls sie wirklich miteinander verglichen werden könnten, entweder gleich oder konträr entgegengesetzt sein müsse. Im ersten Falle werden die Elemente, wenn sie zusammen kommen, gleichgültig ineinander verharren. Denn es ist nicht abzusehen, wie gleichartige Elemente, als solche, im Falle des Zusammentreffens aufeinander einwirken können. Da jedes dem anderen hinsichtlich der Qualität völlig gleich ist, so kann keinem etwas von dem anderen widerfahren. Es müssen noch andere Bestimmungen hinzutreten, wenn ein Einfluß gleichartiger Elemente aufeinander möglich sein soll. Im zweiten Falle ist aber an den verglichenen Elementen Gleiches und Entgegengesetztes zu unterscheiden. Das Gleiche und Entgegengesetzte sind jedoch an den Elementen keine gesonderten oder trennbaren Stücke, nur die Vergleichung stellt es heraus. Die Qualität eines jeden Elements, verglichen mit der Qualität eines anderen von der nämlichen Art oder Gattung, erlaubt die Unterscheidung — nicht wirkliche Trennung — dessen, was dem anderen gleich und entgegengesetzt ist. Zwischen den Qualitäten je zweier Elemente kann das Gleiche oder das Entgegengesetzte vorherrschend sein, und die Gegensätze unter den Elementen können sowohl nach Beschaffenheit als auch nach Größe verschieden sein. Sollte nun nicht der Gegensatz zwischen den Elementen, im Falle ihres Zusammentreffens einen realen Erfolg haben? Wahrscheinlich ist dies im hohen Grade. Schon die chemischen Prozesse deuten mit Bestimmtheit darauf hin, daß Ungleichartigkeit der Stoffe oder ein gewisser Gegensatz zwischen denselben das Prinzip der Anziehung oder die Bedingung ihrer Wechselwirkung sei. Dieselben Prozesse zeigen aber auch, daß die Teilchen ungleichartiger Stoffe miteinander in die innigste Berührung kommen müssen, wenn eine Wirkung zwischen ihnen stattfinden soll. In Bezug auf die einfachen Elemente (Atome) bietet sich nun zunächst folgendes dar.

Steht die Qualität eines Elements A mit der Qualität eines anderen B im Gegensatze, so sollte, sobald diese Elemente zusammentreffen, das Entgegengesetzte ihrer Qualitäten sich aufheben. Dies ist aber insofern unmöglich, als das Entgegengesetzte kein abtrennbares Stück ist, sondern nur in unauflöslicher Verbindung mit dem, was nicht im Gegensatze steht, die eigentümliche Qualität des Elements ausmacht. Also muß jedes der Elemente, so gewiß es unaufhebbar ist, sich nach seiner eigenen Qualität gegen die Störung, die ihm von dem Entgegengesetzten des anderen droht, behaupten als das, was es ist. Man kann die Qualitäten zweier entgegengesetzter Elemente A und B bildlich durch die Formeln a + b und a + (— b) darstellen, wo aber a und b keine wirklichen Glieder in den Qualitäten der einfachen Elemente darstellen, sondern in unauflöslicher Verbindung miteinander als ein vollkommen sich selbst gleiches, substantielles Eins gedacht werden müssen. Ebenso bezeichnet das (— b) in der Formel für die Qualität des B etwas durchaus Positives, aber dem + b im A Entgegengesetztes, was durch das Zeichen: — angedeutet ist. Kommen nun solche Elemente A und B zusammen, so sollte sich ihr Entgegengesetztes (+ b und — b) tilgen und nur ihr Gleichartiges a übrig bleiben. Da aber letzteres mit dem ersteren ein unteilbares Eins bildet, so bleibt nichts anderes übrig, als daß sich jedes Element gegen das andere in seiner Qualität behauptet, als das, was es ist. Die Störung, welche erfolgen würde, wenn das Entgegengesetzte der beiden Elemente sich aufheben könnte, gleicht einem Drucke, das Bestehen gegen die Störung einem Widerstande. Die Elemente bestehen also in der Lage, worin sie sind, in und widereinander. Man erkennt, daß es sich hier um eine Abänderung der Qualität handelt, die jedes Element des Gegensatzes wegen von dem anderen erfahren sollte, wogegen es aber reagiert und sich selbst behauptet als das, was es ist. Eine Störung sollte erfolgen, die Reaktion hebt die Störung auf, dergestalt, daß sie gar nicht eintritt. Und diese Reaktion, welche unmittelbar dem Gegensatze gilt, ist eigentlich dasjenige, was hier wirklich geschieht.

Die Reaktion ist also nichts anderes als ein Bestehen gegen eine Störung, welche in dem Verhältnisse der Qualitäten je zweier Elemente liegt. Auch geschieht stets zweierlei zugleich, nämlich das Element A behauptet sich als A und B als B. Jede Reaktion, die von einem Elemente ausgeht, wenn es sich gegen ein bestimmtes andere in seiner Qualität behauptet, hat demnach ihren eigentümlichen Charakter. Ist der Gegensatz zwischen den Elementen A und C ein anderer als der zwischen A und B, so muß auch

die Reaktion des A gegen C verschieden sein von der Reaktion des nämlichen A gegen B.

Die Reaktionen erfolgen unausbleiblich aus dem Gegensatze der Qualitäten, wenn die Elemente zusammentreffen. Sie fallen daher ganz weg bei vollkommen gleichartigen Elementen, wenn nicht ein ihnen ungleichartiges Element dazutritt. Wo kein Gegensatz ist, da kann auch keine Störung und deshalb auch keine Reaktion erfolgen.

In den Reaktionen liegt der Grund der Anziehung der Elemente, sowie überhaupt das, was man Kausalität oder das Verhältnis zwischen Ursache und Wirkung nennt. Auch zeigt sich hier die Notwendigkeit eines Zusammen (Ineinander) der Elemente, weil sonst die letzteren einander unzugänglich bleiben würden, und daher auch der Gegensatz ihrer Qualitäten keinen Erfolg haben könnte.

In dem Gegensatze der Elemente liegt ferner das, was die Chemie die Verwandtschaft der Stoffe zu nennen pflegt. Entgegengesetzte Elemente oder Stoffe sind insofern verwandt, als sie eben wegen ihres Gegensatzes ineinander greifen und gegeneinander reagieren, was bei völlig gleichartigen Elementen, als solchen, nicht möglich ist; diese verharren gleichgültig in oder nebeneinander.

Wenn also zwei entgegengesetzte Elemente zusammen kommen, so verharren sie, vermöge ihrer gegenseitigen Reaktionen, notwendig ineinander. Es komme nun ein Element B zusammen mit zwei anderen A und A', die unter sich von gleicher Qualität seien, während jedes von ihnen, einzeln genommen, mit jenem ersten im Gegensatze stehe. Dann müssen die beiden Elemente A, A', sobald sie mit B zusammen sind, sich gegen dasselbe vollständig in ihrer Qualität behaupten. Aber auch B muß sich behaupten, und zwar gegen beide A zugleich, da es mit einem jeden von ihnen in demselben Verhältnisse des Gegensatzes steht. Wenn nun die Reaktion eines Elements keiner Steigerung ins Unendliche fähig ist, sondern ihr notwendiges Maß hat, das nicht überschritten werden kann; so wird in dem Falle, daß der Gegensatz zwischen den Elementen A und B ein gleicher, d. h. ein solcher ist, daß das eine Element ebenso sehr von dem anderen als dieses von jenem gestört wird, schon ein einziges A unter Voraussetzung eines vollständigen Zusammen mit B dieses zu dem höchsten Grade der Reaktion veranlassen. Ist aber B mit beiden A zusammen, so muß es gegen dieselben eine zweifache vollständige Reaktion ausüben, die doppelt so stark ist als diejenige eines einzelnen A. Hierin liegt ein Prinzip der Repulsion, insofern B einer Steigerung seiner Reaktion über das natürliche Maß hinaus widerstrebt. Da jedes A

wegen des Gegensatzes zu B gegen das letztere reagieren muß, so sollten beide A in B verharren. Und dies kann man Anziehung nennen. Da aber B der zwiefachen, vollständigen Durchdringung, die ihm, dem einzelnen, von den beiden A zugemutet wird, nicht entsprechen kann, so scheint es gegen sie eine zurückstehende Gewalt auszuüben, die wir Repulsion nennen.

Hätten nun die Elemente eine gewisse, wenn auch noch so geringe räumliche Ausdehnung, so könnte man sagen: während B gegen beide A zugleich reagiert, vermindert sich seine Durchdringung mit den letzteren so weit, bis deren Reaktionen zusammengenommen gleich sind der einen vollen (höchsten) Reaktion des B, welche schon dann stattfindet, wenn dasselbe mit einem einzelnen A vollständig ineinander ist. In diesem Falle einer partialen Durchdringung bestände ein Gleichgewicht zwischen der attraktiven und repulsiven Tätigkeit der Elemente. Ist nämlich ein Element A mit B vollständig zusammen, so kann man das Maximum der Reaktion, welches jedes Element gegen das andere ausübt, $= 1$ setzen. Kommt nun noch ein zweites A hinzu, so übt dasselbe gegen B ebenfalls eine Reaktion $= 1$ aus, während B gegen dieses A in demselben Maße wie gegen jenes reagieren muß, so daß es demgemäß seine Reaktion über den schon gewonnenen Maximalwert hinaus erhöhen sollte. Dieser Forderung leistet B aber kein Genüge oder es leistet ihr nur insofern Genüge, als es widerstrebt. Daher müssen die beiden A aus B herausweichen, und in dem Grade, als dies geschieht, ihre Reaktion gegen B vermindern. Das Gleichgewicht der Attraktion und Repulsion von B gegen die beiden A ist erreicht, sobald die Reaktionen der letzteren einzeln die Hälfte ihres Maximalwertes betragen. Dann sind die Reaktionen der beiden A ($^1/_2 + {}^1/_2 = 1$) zusammengenommen gleich der einen vollen Reaktion des B, indem die ersteren sich zu dem Maximalwert der Reaktion ergänzen. Leicht läßt sich dieses Resultat auf mehrere gleichartige Elemente A übertragen, wenn sie mit einem ihnen entgegengesetzten B zusammenkommen. Je größer die Anzahl jener Elemente ist, desto geringer ihre Durchdringung mit dem anderen B. Wären z. B. der gleichartigen Elemente drei vorhanden, so würden dieselben nur so tief in B eindringen, bis ihre Reaktionen zusammen der vollen Maximalreaktion von B gleichkämen. Die Reaktion jedes einzelnen A würde dann $^1/_3$ des Maximums betragen, das die Reaktion in einem A überhaupt erreichen kann, und die Reaktionen aller drei A würden dann insgesamt ($^1/_3 + {}^1/_3 + {}^1/_3 = 1$) die volle Reaktion ergeben, welche mit der höchsten Reaktion des B in einem angemessenen Gleichgewichte stände. In solcher

Weise miteinander verbunden, würden die Elemente kleinste materiale Massenteilchen bilden, die sich wieder untereinander zu einem größeren materiellen Ganzen verbinden könnten, dem nicht allein eine bestimmte Kohäsion und Dichte, sondern auch, wie sich leicht nachweisen ließe, eine bestimmte Gestaltung zukommen müßte.

Aber einfache Elemente, wird man sagen, haben keine Ausdehnung und deshalb kann auch keine partiale Durchdringung zwischen ihnen stattfinden. Wenn solche Elemente zusammen sind oder auf irgend eine Weise zusammen kommen, so mögen zwischen ihnen immerhin die erörterten Kraftverhältnisse auftreten; sie werden dann, infolge derselben, wieder auseinander getrieben, in diesem Außereinander aber, solange keine neuen Bestimmungen hinzukommen, nur ein loses Aggregat bilden, das nichts darbietet, was an die wirklich gegebene Materie erinnern könnte. Dennoch hat Herbart, von welchem die eben entwickelte Lehre in der Hauptsache herrührt, gestützt auf die Fiktion einer Teilbarkeit des einfachen Punktes oder, was dasselbe ist, gestützt auf den Begriff eines unvollkommenen Zusammen einfacher Punkte, eine Konstruktion der Materie geliefert, welche auf einer partialen (teilweisen) Durchdringung der einfachen Elemente beruht. Zwei Punkte, deren Entfernung = 0 ist, müssen hiernach nicht, wie es die gewöhnliche Ansicht verlangt, notwendig als ineinander gedacht werden, sondern sollen auch aneinander gedacht werden können. Zwischen dem Aneinander und vollständigen Ineinander liegt dann das unvollkommene Zusammen dieser Punkte oder, auf die einfachen Elemente übertragen, deren partiale Durchdringung. Wir können dies hier nicht weiter zum Gegenstande unserer Betrachtung machen, sondern müssen auf die betreffenden Stellen bei Herbart[1]) verweisen. Mir selbst hat sich eine Ansicht von der Bildung der Materie aus einfachen Elementen dargeboten, die ich in ihren Hauptzügen nachstehend zur Darstellung bringen will.

Wenn zwei einfache Elemente A und B von entgegengesetzter Qualität zusammen sind, so muß jedes gegen das andere, auf Grund des Gegensatzes, eine Reaktion ausüben. Beide Elemente verharren dann nicht gleichgültig ineinander, sondern jedes sucht sich in dem anderen zu erhalten, indem das eine gegen das andere reagiert. Hierin liegt das Prinzip der Anziehung. Kommt nun noch ein zweites dem A oder B gleichartiges Element hinzu, so findet natür-

[1]) Allgemeine Metaphysik. Teil II. S. 161 ff., S. 270 ff.; nach Hartenstein, Grundlehren der allgemeinen Metaphysik. Leipzig 1836. S. 358. — O. Flügel, Probleme der Philosophie. No. 53—56.

licherweise auch zwischen ihm und dem entgegengesetzten Element (es sei dies beispielsweise B) eine gegenseitige Reaktion statt. Damit entsteht aber zugleich ein Konflikt zwischen den gleichartigen Elementen A; sie drängen gegeneinander, indem sich jedes gegen das andere in B zu behaupten sucht, und kraft dieses Konflikts müssen sie einander aus B nach entgegengesetzten Richtungen verdrängen. Aber dies geschieht nur, indem jedes A so viel als möglich widerstrebt; denn jedes sucht in B zu verharren, und ist also im Augenblick seines Hervordringens aus letzerem zu zwei Bewegungen in entgegengesetzten Richtungen angeregt. Darum ist auch die Bewegung der beiden A, von B hinweg, schon im Anfange einer Beschränkung oder Hemmung unterworfen; und da sofort mit dem Beginn des Außereinander dieser Elemente ihr Konflikt verschwindet, während ihr Streben zur entgegengesetzten Bewegung, nämlich nach B hin fortdauert, so muß jene Bewegung rückgängig werden, oder die Elemente A müssen wieder von entgegengesetzten Seiten her in B eindringen. Hier entsteht derselbe Konflikt von neuem; die Elemente A dringen wieder aus B hervor, kehren aber auch aus demselben Grunde wieder zu ihm zurück u. s. f. So vollziehen die beiden Elemente A, infolge der Kraftverhältnisse, welche aus ihrem ersten Zusammen mit B hervorgehen, unaufhörlich oszillatorische Bewegung, die ihr Zusammensein mit B abwechselnd aufhebt und wieder herstellt. Wird aber eines der Elemente A, etwa A', durch irgend eine äußere Ursache in seiner Bewegung aufgehalten, so daß es etwas später als das andere A auf B trifft, so wird dieses A mit B zusammen bleiben; und weil es im Moment seines Zusammentreffens mit B den Gegendruck von Seiten des A' nicht erfährt, so kann es seine Bewegung, in die es B mit hineinzieht, nach A' hin fortsetzen. Dadurch kommen aber bald alle drei Elemente wieder zusammen; es entstehen unter ihnen von neuem die beschriebenen Kraftverhältnisse, und durch diese auch wieder die vorigen Bewegungsverhältnisse. Die drei Elemente, so miteinander verknüpft, bilden zwar noch kein materielles Molekül, zeigen noch keine feste räumliche Gestaltung, aber der Anfang zur Bildung der Materie aus einfachen Elementen ist durch diese Bewegungsverhältnisse gegeben. Bevor wir dies jedoch weiter entwickeln, wollen wir zunächst an einiges Bekannte erinnern.



Nach der gewöhnlichen physikalischen Atomistik denkt man sich die Körper aus unteilbaren Elementen oder Atomen zusammengesetzt, die anziehend und abstoßend aufeinander wirken, über deren Gestalt

und Ausdehnung aber keine bestimmte Ansicht vorliegt. Solche Atome gruppieren sich nach bestimmten quantitativen Verhältnissen zu zusammengesetzten Atomen oder sogenannten Molekülen, welche wieder zu einem größeren materiellen Ganzen zusammentreten können. Der Abstand der einzelnen Atome wird aber größer gedacht als ihre Ausdehnung, falls man ihnen eine solche zugesteht, und die zusammengesetzten Atome oder Moleküle sollen in noch größeren Distanzen, als die einzelnen Atome, voneinander abstehen. Die Atomgruppe, welche man Molekül oder kleinstes Massenteilchen oder wohl auch ein Atom höherer Ordnung nennt, hat, je nach der Stellung der einzelnen Atome in derselben, eine bestimmte Gestalt, durch welche natürlicherweise auch die Gestaltung des größeren Ganzen bedingt ist. Wenn nun ungleichartige Stoffe unter den gehörigen Umständen zusammenkommen, so entsteht aus ihnen ein neuer Körper, indem die Atome dieser Stoffe sich auf bestimmte Weise zu zusammengesetzten Atomen (Moleküle) verbinden, die dann untereinander den neuen Körper zusammensetzen. So bildet z. B. 1 Atom Wasserstoff mit 1 Atom Sauerstoff 1 Atom oder kleinstes Massenteilchen Wasser; und viele solcher Massenteilchen bilden zusammen eine größere Wassermenge. In ähnlicher Weise entsteht aus 1 Atom Schwefel und 3 Atomen Sauerstoff 1 Atom (oder kleinstes Massenteilchen) Schwefelsäure, und aus 1 Atom Sauerstoff mit 1 Atom eines metallischen Stoffes: Kalium 1 Atom (Massenteilchen) Kaliumoxyd oder Kali. Beide, die Schwefelsäure und das Kali, können sich wieder zu einem neuen Körper, zu einem Salze verbinden, das man schwefelsaures Kali nennt, indem sich je 1 Atom Schwefelsäure mit je 1 Atom Kali zu einem Massenteilchen gruppiert, deren viele zusammen ein größeres Quantum dieses Salzes bilden. Jede chemische Verbindung, die einen bestimmten Körper darstellt, erscheint sonach als eine Gruppe mehr oder weniger zusammengesetzter Atome oder Massenteilchen, deren letzte Glieder jene nicht weiter teilbaren Atome sind.

Die Teilbarkeit der Körper, welche nicht ins Unendliche gehen und daher auch keine kontinuierliche Raumerfüllung durch die Materie zulassen kann, und eine Menge von Erscheinungen, welche die Materie in ihren physikalischen und chemischen Eigenschaften darbietet, fordern diese atomistische Vorstellungsweise. Schon die Natur eines jeden Kristalles weist auf eine atomistische Konstitution hin. Diese Atomenlehre gewährt zwar noch keine tiefere Einsicht in das eigentliche Wesen der Materie, aber sie ist einer beträchtlichen Erweiterung und Verfeinerung fähig, und kann vielleicht zu einem selbst die höheren naturwissenschaftlichen Bedürfnisse befriedigenden

Abschlusse gelangen, wenn sie die Atome als schlechthin einfache Elemente auffaßt. Ihre weitere erfolgreiche Ausbildung hängt dann von der Beantwortung der Frage ab, wie diese einfachen Atome, ohne daß sie unmittelbar (durch den leeren Raum) aufeinander wirken, doch unter sich Kraftverhältnisse entfalten, welche aus ihnen ein räumliches Ganze mit solchen Eigenschaften entstehen lassen, wie sie die erfahrungsmäßig gegebene Materie darbietet. (Forts. folgt.)

Zur Herbartischen Pädagogik

Eine kurze Betrachtung an der Jahreswende

Von

Professor **Rein** in Jena

Wenn man auf das Geschrei des Tages hören wollte, so müßte man schon einigen Mut aufwenden, um heute noch von der Herbartischen Pädagogik zu reden. Denn sie ist tot, so heißt es, oder wenigstens in so argen Mißkredit gekommen, daß man lieber davon schweigt. Bekannte Namen bestätigen das Urteil der Menge: Otto Ernst hat sich in seinem »Flachsmann« gegen Herbart entschieden; Theobald Ziegler hat die Herbartische Pädagogik unsäglich ledern und immer unfruchtbarer werdend genannt und vor ihr die Lehrerwelt aufs eindringlichste gewarnt. Das Chor der »Modernen« ruft täglich in alle Welt hinaus: Die Pädagogik Herbarts ist veraltet; ihre Wertung ist in stetem Niedergang begriffen; wer irgend kann, rette sich von dem sinkenden Schiff. —

Wer heute vom Ausland aus unser Vaterland betrachtet, wird sich zwei Eindrücken kaum verschließen können: einmal sieht unsere Heimat aus wie ein großer stinkender Sumpf mit Perversitäten aller Art; das andre Mal gewahrt man eine gewaltige Überschwemmung, aber nicht von befruchtenden Strömen lebendigen Wassers, sondern von bedrucktem Papier herrührend, das durch die Lüfte flattert, den Boden und die Tische bedeckt. Es ist wahr, in beiden Dingen leistet Deutschland heute unglaubliches.

Hoffentlich bringt das neue Jahr eine Wendung! Die »sexuelle Frage« dürfte ja wohl nun für die Masse erschöpft und das angeblich »ethisch-wissenschaftliche Interesse« hierin endlich befriedigt sein. Die populär-philosophische Literatur, die sich anmaßt, alle Rätsel der Welt mit wissenschaftlicher Gewißheit dem Leser aufzulösen, wird nach und nach dahin wandern, wohin sie gehört. Das »Ignoramus«

des Naturforschers Du Bois Reymond wird wieder zu Ehren kommen und die Macht der Göttin »Wissenschaft«, der viel überschätzten, auf ihre Grenzen zurückgeführt werden. Aller Oberflächlichkeit und Seichtigkeit wird der nach Wahrheit ringende Geist der Deutschen Herr werden.[1])

Und wenn dies geschieht, werden auch die absprechenden, wegwerfenden Urteile über Herbarts Pädagogik verstummen. Es werden Stimmen, die in gründlicher und vorsichtig abwägender Weise über sie urteilen, mehr gehört werden, als bisher. Wir denken z. B. an Münch-Berlin und Heman-Basel.[2])

Und warum halten wir an dieser Hoffnung fest? Weil wir an die Zukunft unseres Volkes glauben. Weil es uns ein trostloser Gedanke ist, daß unsere Erzieherwelt ohne weiteres das große Kulturgut von sich werfen könnte, das in Herbarts Pädagogik eingeschlossen liegt, ohne bis jetzt auch nur annähernd einen gültigen Ersatz dafür zu haben. So leichtsinnig darf man mit dem Erbe der Vorfahren nicht umgehen, wenn man sich nicht selbst aufgeben will.

Aber angenommen, die gesamte Herbartische Pädagogik würde fortgeworfen wie alter Plunder — was bleibt uns übrig? Antwort:

1. Die Staatspädagogik, niedergelegt in den Schulgesetzen und Verordnungen. Die offizielle Pädagogik in allen Ehren — aber kann sie auf die Dauer der freien pädagogischen unoffiziellen Forschung und ihrer Ergebnisse entbehren? —

2. Das Erbe Pestalozzis. Gut; aber man bedenke, wie eng dieses mit dem Herbartischen verbunden ist. Wer letzteres wegwirft, entledigt sich damit auch zum Teil des Pestalozzischen.

3. Die evangelische und katholische Pädagogik. Daß hier sehr wertvolle Erkenntnisse aufgespeichert sind, wird kein unbefangenes Urteil leugnen wollen. Man braucht nur an zwei Namen zu erinnern: Palmer und Willmann. Aus den Tiefen des Glaubens heraus treten sie in die Hallen der Wissenschaft ein. Nicht jeder wird ihnen hierin folgen, auch wenn er auf gleichem Glauben steht. Mancher wird den umgekehrten Weg vorziehen, wie ihn Herbart gezeigt hat: Vom Wissen zum Glauben; von der einigen wissenschaftlichen Grundlage zur Verschiedenheit der Glaubensüberzeugungen. Darum wird die konfessionelle Pädagogik die philosophische im Sinne Herbarts nie er-

---

[1]) Ein Zeichen hierfür ist, daß die Schriften Fechners eine steigende Leserzahl gewinnen. (Leipzig, Voß.)

[2]) Lohmeyers Deutsche Monatschrift 1906; Geschichte der Pädagogik. Osterwieck, Zickfeld.

setzen können. Letztere ist theoretisch interkonfessionell und international; sie erhält erst in ihrer praktischen Anwendung auf bestimmte Völker und bestimmte Konfessionen ihr nationales und religiöses Gepräge.

4. Die experimentelle Pädagogik. Sie mag die Hoffnung Tausender sein; aber sie steht erst am Beginn ihrer Arbeit; ihre Fortschritte sind ungewiß; sie zeigt in die Zukunft, aber niemand weiß heute, was aus ihr werden wird — und werden kann. Es ist nicht wohlgetan, einen sicheren Besitz wegzuwerfen, ehe man einen Ersatz dafür hat.

5. Die »Persönlichkeitspädagogik«. Sie kann nicht ernstlich in Betracht kommen, da sie ja kein objektives Kulturgut darstellt, sondern aus subjektiven Werten besteht, die nur für den betreffenden Inhaber Geltung besitzen.

Also, wer sein Volk lieb hat und als Erzieher für seine Zukunft mit sorgen will, lasse sich von der Beschäftigung mit der Herbartischen Pädagogik in Theorie und Praxis nicht abschrecken. So reich sind wir Deutsche doch nicht, daß wir ein Gedankenmaterial, dessen Fruchtbarkeit tausendfach erprobt ist, auf den Index setzen dürften, weil die Modernen aller Schattierungen es so wollen. Schon mehren sich aber auch die Anzeichen dafür, daß man Herbart trotz allen Geschreis von seiner Veraltung nicht vergessen will, daß die Zahl der »innerlichen Herbartianer« wieder im Zunehmen begriffen ist. Wir erinnern an die Ausführungen von Dr. Haentsch (Herbarts päd. Kunst usw. Leipzig, Wunderlich) und von Dr. Franz Schulze (Zum Kampf um Herbart. Die deutsche Schule, November 1907).

Zum Schluß aber sei allen, denen der Name Herbart kein rotes Tuch bedeutet, das Schriftchen von Flügel empfohlen: Herbarts Lehren und Leben. Leipzig, Teubner, 1908.[1])

---

[1]) Das »erste Schuljahr« wird demnächst in 8. Aufl., das »achte Schuljahr« in dritter Auflage (Leipzig, Bredt) erscheinen. Noch gehören die »Schuljahre« nicht der Geschichte an. Ebenso erfreuen sich die mit den »Schuljahren« verbundenen »Lesebücher« noch ihres Lebens in neuen Auflagen.



1. Steinbeis als Erzieher[1])

Von Professor Paul Feucht in Stuttgart

Übersicht: 1. Elektrischer Strom von 1807 und sein Gegenstrom. 2. Dessen Umweg über die Volkswirtschaft. Stromleiter Friedrich List. 3. Steinbeis als Schulhaupt. 4. Schulmeister und Überschulmeister. Werk- und Wissenslehre. 5. Schulgattungen, alte und neue; eigentliche und sogenannte. 6. Artistische Bildung. 7. Blütenlese vom Grenzrain der Sitten- und Wirtschaftslehre. 8. Strom und Gegenstrom wieder verbunden.

1.

Die Erinnerung an den württembergischen Geniejahrgang 1807, den Tübinger Kurs der Zimmermann, Strauß, Vischer, Pfizer, Märklin, Binder, hat heuer, 1907, allerhand Jubiläumsartikel daheim und auswärts gezeitigt. Jenes fette Jahr des Ertrags an neuen Geistesgaben gehört noch der guten alten Zeit an, wo der Magnet des theologischen Stipendiums im niederen Seminar und im höheren Tübinger Stift alles geistige Elektron der Schwabenjugend anzog, um dort den positiven oder negativen Strom zu verstärken. Seitenströme, ja Gegenströme, wie sie sich in einer elektrischen Welt bilden, haben neuerdings die magnetische Wirkung des theologischen Stipendiums und Stifts geschwächt. Der mächtigste nun unter diesen Strömen ging gerade von dem Mann aus, der dem Jahr seiner Geburt wie dem häuslichen und gesellschaftlichen Verhältnis nach, als der Sohn eines unbemittelten, kinderreichen Pfarrers, zum Mitglied jenes erlesenen theologischen Stipendiatenkurses bestimmt schien, der aber dank den frühen Beweisen urwüchsiger Begabung und dank der Vorurteilslosigkeit des Vaters und väterlicher Freunde seinen eigenen Weg ging, um dann die Gesellschaft und Wirtschaft seines Heimatlandes auf neue Bahnen nach sich zu ziehen.

[1]) Eine etwas verspätete Jubiläumsgabe, da die Zeitschrift leider keinen Raum früher hatte.

2.

Ferdinand von Steinbeis, kgl. württembergischer Geheimrat und Präsident der Zentralstelle für Gewerbe und Handel, war »Exzellenz«; er hat es an Ehrentiteln und -Zeichen wie auch an Altershöhe weiter gebracht als die anderen Größen des Geniejahrgangs; er hat 1893 seine Nekrologe und heuer, 1907, seine Jubiläumsartikel bekommen, die uns sagten, was er gewesen sei; und die verdienstvolle Darstellung seines Lebensbildes und -Werkes von Müller und Piloty, Tübingen, Laupp, 1907, kommt hierzu gerade recht. Seinen ausländischen Zeitgenossen stand er als der schöpferischeste Geist seines Zeitalters in der deutschen Volkswirtschaft und Volkserziehung ebenso da wie Fr. List ein Menschenalter vorher. Und wie dieser, so läßt uns Steinbeis nicht von sich los, sondern wenn die Exzellenzen der staatlichen Rangstufe mit ihrer Zeit dahin zu gehen pflegen, um hundert Jahre nach ihrer Geburt vergessen zu sein, so ist dieser exzellente Mann hoffentlich nach weiteren hundert Jahren noch wert, mit einer Betrachtung wie der hier folgenden um das angesehen zu werden, was er uns ist und bleibt.

Ausholen müssen wir nach dem wirtschaftlichen Gebiet; wir dürfen es, weil die Gesellschafts- und Wirtschaftsfrage doch nur die andere Seite der Erziehungsfrage ist. Deutschland, und in Deutschland nicht am wenigsten Schwabenland, hatte sich und die Welt mit Geistesgaben bereichert, war aber arm an irdischem Gut. Das muß anders werden, sagte Fr. List und sammelte und weckte die wirtschaftlichen Kräfte Alldeutschlands, bis seine persönliche Kraft erlag. Das muß anders werden, rief auch Steinbeis, hatte Glück und Geschick genug, um sich bei allem Entfaltungsdrang doch in der Beschränkung auf den Einen Bundesstaat, auf sein schwäbisches Heimatland, zu festigen, und brachte dieses Land, das unter ungünstigen Umständen der Natur und Geschichte zurückgeblieben war, wirtschaftlich so voran, daß es ein Menschenalter hindurch, während er es führte, als ein Lehr- und Musterbeispiel der Beförderung von Gewerbe und Handel galt. In dem Augenblick, wo Fr. List aus dem öffentlichen Wirken in Deutschland schied, trat Steinbeis mit reifer Erfahrung vom Privatdienst draußen her in die Öffentlichkeit und Verwaltung Württembergs ein, und es reichten sich die beiden schöpferischen Geister die Hand nicht bloß in der persönlichen Begegnung, sondern noch mehr in der Idee: List, früher ein »Freihändler« angesichts der Zollschranken im lieben Deutschland, war der überlegenen englischen Industrie und Einfuhr gegenüber Schutzzöllner geworden; Steinbeis, in jüngeren Jahren ein Freund dieser Schutzzollpolitik um der schwer kämpfenden Eisenindustrie willen, für die er verpflichtet war, und darum noch 1848 in Frankfurt zum Eintritt ins Präsidium des Schutzzollvereins umworben, geht mit dem Blick aufs Gemeinwesen und die vollzogene Erstarkung der Gesamtindustrie — ganz im Geiste Lists — wiederum zum Freihandel über, sobald er in den öffentlichen Dienst tritt. List, obwohl Schutzzöllner und Patriot, doch immer nach dem Vorteil auf dem Weltmarkt ausschauend und wandernd; Steinbeis, obwohl Freihändler und Weltmann, doch alles, was in Schwaben

ein- und ausging, unter schwäbische Staatsaufsicht und Torwacht stellend. Beide im Ausland höher angesehen und anerkannt als in Deutschland, beide mit Trauer aus dem öffentlichen Wirken scheidend als Opfer ihrer Überzeugung und reinsten Liebe zu ihrem Land und Volk, gegenüber einer Übermacht von Parteien und Interessen. Beide durch die Zugehörigkeit zum kleineren Bundesstaat von Haus aus ins Hintertreffen gerückt und zeitlebens um den Wirkungskreis betrogen, der ihrer Bedeutung entsprochen hätte. Was wäre Deutschland geworden, wenn List deutscher Finanz- und Eisenbahnminister gewesen wäre, wenn Steinbeis seine Karriere als Handels- und Gewerbepräsident in Preußen gemacht hätte!

Tribut an die Beschränkungen der Zeit beim einen wie andern: Hat List mit seiner Schutzzoll-Lehre die Umkehr zu freierer Weltanschauung dem Steinbeis überlassen, so tritt Steinbeis aus Gründen geschichtlicher und örtlicher Beschränktheit in manchen Stücken wie in der Unterschätzung des inneren Marktes gegenüber dem Auslandsmarkt, in der Überschätzung des Sparens und Aufsteckens, in den Steueranschlägen gegen Genußmittel und Patente, wieder hinter den Meister List zurück. Mag dem sein, wie da will, man findet heute, wo man rückblickend ob dem Großen staunt, was jeder von den beiden bei geringen Machtmitteln in seinem Bereich geleistet hat, immer mehr die persönliche Größe, das Nationalheldentum heraus, das uns an beiden gemeinsam zum Vorbild gereicht.

3.

Schlägt man ein Konversationslexikon auf, so findet man Steinbeis vor allem als Begründer des gewerblichen Schulwesens, auch der Frauenarbeitschule gerühmt. Jeder »Volkswirt« ist zugleich Volkslehrer und Volkserzieher. Wohl! Steinbeis ist vor allem ein Original von Volkserzieher, Schulpolitiker, Schulhaupt. Sonderbar, abenteuerlich, ungeheuerlich mag uns heute manches klingen, was er sagt, sonderbarer als irgend einer der vielen sonderbaren Schulvorschläge unsrer Gegenwart. Aber er verdient mehr als andere gehört zu werden, weil er mehr als andre nicht etwa gesprochen und geschrieben, sondern geschaffen hat. Zwischen seinen beiden systematischen Schriften: »Element der Gewerbebeförderung«, nachgewiesen an der Geschichte und den Grundlagen der belgischen Industrie, und »Sozialpolitisches Gutachten über die Fortbildungsschule« liegt etwa ein Menschenalter, über das hinüber sie einander die Hand reichen und Eideshilfe leisten; es liegt dazwischen auch der Geschichtsbericht, den er durch die Beamten seines Dienstes über seine Neuschöpfung verfassen ließ: das umfänglichste literarische Denkmal Steinbeisens. Lernen wir aber den Mann selbst nun aus seinen beiden erstgenannten programmatischen Schriften kennen, so sehe man einmal die »Elemente« vom Jahre 1853 an! In allen Einzelheiten der Ausstattung vom gefälligen Originaleinbande bis zum weißen (heute noch weißen!), firnisfreien Druckpapier und scharfen Typenschnitt, sodann in der gründlichen Durchdringung, verständlichen Vorbringung und höchst übersichtlichen Anordnung des gewaltigen Stoffes

mit vorgängiger eindringlichster Disposition von 8 Seiten Länge, bei durchlaufenden Paragraphzahlen und zweckmäßigen Randstichwörtern, bei Vermeidung des Ballastes von Anmerkungen, mit Anfügung von sorgfältigem Literaturnachweis am Schluß ist das Buch an sich schon ein nachahmenswertes Muster. Es ist dem Stoff nach freilich veraltet, wie so vieles um so mehr veraltet, je mehr es für den nächsen Zweck und die höchste Not seine Schuldigkeit getan hat. Was uns neben der gediegenen Grabarbeit, womit Steinbeis den vielgestaltigen und vielschichtigen Boden jener ausländischen Volkswirtschaft erforschte, aber immer noch und am meisten erfreut, das sind die Goldkörner der Schul- und Lebensweisheit, die ihm nur so nebenbei unter der Hacke hervorspringen. Zufall ist's allerdings nicht, dieser Goldertrag. Er wird allemal den Sonntagskindern, den Leuten mit der Wünschelrute, zu teil.

4.

Steinbeis war Schulmann und Schulmeister; als solcher haßte er den Überschulmeister. Der Schulaufwand und Schulbestand Württembergs war um die Mitte des vorigen Jahrhunderts trotz Volksschulpflicht recht gering. Aber jetzt schon warnte Steinbeis vor der Überschätzung der Wissenslehre und empfahl die Werklehre, die Ausbildung durch Probieren anstatt durch Studieren. Und dabei bleibt er unverrückt, wenn er an seinem Lebensabend und lange, nachdem der preußische und deutsche Schulmeister angeblich bei Königgrätz und Sedan gesiegt hatte, sein sozialpolitisches Gutachten dahin zusammenfaßt, in der Überschätzung der Schule liege eine nicht geringe Gefahr für die Gegenwart und noch mehr für die Zukunft. Notabene immer: Das war der Mann, der wegen seines politischen Liberalismus vom Amt zurücktreten mußte, der zu den Freidenkern unter den Notabilitäten seines Landes zählte und mit jedem Finger Kultur kämpfte! In jenem selben Zusammenhang verwahrt er die Schule auch gegen die Belastung mit dem »Erziehungs«-begriffe, sie, die doch dem Unterricht gewidmet sei. Erzogen werde die Jugend zuerst am häuslichen Spiel, nicht am fertigen, sondern am selbstgeschaffenen, nächst dem an der häuslichen Arbeit, sodann an der Arbeit in Werkstatt, Geschäft und Fabrik. Verantwortlich für diese Erziehung sei demnach nächst den Eltern der Arbeitgeber, der Meister und Fabrikherr. Sei hier für verständige und verantwortliche Leitung gesorgt, so möge man doch ja der Werklehre den erzieherischen Wert zutrauen, den die Schullehre niemals haben könne. Theoretischer Unterricht sei die Blüte, nicht die Wurzel des praktischen Könnens und Wirkens. Alle spielerische Werklehre, etwa durch Schülerwerkstätten, sei kein Ersatz für die einzig gediegene Anleitung in der Werkstatt, die für den Markt arbeite mit dem Blick auf die Konkurrenz und mit Absicht auf Erwerb. — »Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nicht mehr,« sagen wir, um unsre Jungen zur Ausdauer in der Wissenslehre anzueifern. Steinbeis dagegen sagt: Lesen, Schreiben, Rechnen können die Leute so, wie es in Belgien die Erfahrung beweist, noch mit 30 und 40 Jahren erlernen, nämlich schlicht und recht eben dann, wann einer den Wert der Schule erst aus der

Werktätigkeit heraus zu ermessen wisse und dann eben auch den rechten Ernst dazu mitbringe; wer aber als Kind nicht Hand anlegen lerne, der lerne es später nie mehr oder er lerne es schwerer als irgend ein Schulwissen. Kehrt also Steinbeis den Stiel und die Waffe um? Stellt er alles auf den Kopf? O, er stellt den Kämpfer selbst, der die Waffe führen soll, anstatt auf den Kopf erst recht auf die Füße: Immer noch besser Schulnachlaß als Schulschraube, Schulzwang, Schulpflicht. Je geschulter der junge Mensch ins Leben eintrete, — so will's der Modewahn —, desto fertiger sei er. Nein, desto unfertiger ist er, sagt Steinbeis. Die belgische, die englische Arbeiterschaft ohne Volksschulzwang und vielfach ohne Volksschulbildung stehe an Tüchtigkeit fürs Leben, an »Schule der Welt« nirgends hinter der deutschen zurück; die deutsche Schule mit ihrem erstaunlichen Appetit, ein Bildungsfach ums andre zu verschlingen, wirke schließlich auch eine Verkehrung der Bildungsbegriffe im Ausland.

Freiwilligkeit, Entgeltlichkeit, Begabtheit: Diese drei Stücke sind für Steinbeis die Vorbedingungen alles gedeihlichen Unterrichts. An unserem Volksschulzwang zu rütteln, dazu nimmt er sich zwar nicht lange die Mühe, obwohl ihm die volle Freiwilligkeit der belgischen »Primärschule« einleuchtet, wo ein Kind in zwei Jahren bei zwei Tagesstunden das lerne, was bei uns mit 6 Jahren und voller Stundenzahl erreicht werde. Halbzeitschulen wie in England, eine Teilung des Tages und der Woche zwischen Werk- und Wissensbetrieb, erscheint ihm auch wohl empfehlenswert. Wer aber zu den andern Schulen allen, den gehobenen, nicht freiwillig kommt, nicht wirkliche Gaben mitbringt, nicht dafür zahlt und, falls er arm ist, dafür arbeitet oder darum bittet, der bleibe fern, sonst wird er unglücklich, macht den Lehrer unglücklich, verderbt die Schule und die Mitschüler und die Gesellschaft überhaupt. Die allgemeine Gehobenheit der Schulbildung ist für Steinbeis also schon das, als was wir sie heute unter unsern beklommenen Wirtschaftsverhältnissen noch deutlicher erkennen: die Preisgebung und Ertötung der wirklichen Talente und das immer billigere Angebot menschlicher Arbeitskraft an die beati possidentes, die für sich arbeiten lassen. Wären sämtliche Arbeiter heute zu akademischer und polytechnischer Bildung hinaufgeschraubt, sie wären bei gleich geringer Bezahlung nur um so kränker und ausgebeuteter.

5.

Wir sind seit Jahrzehnten gewöhnt, wir Lehrer des Gymnasiums, daß man unsrer Schulgattung von seiten der Weltleute die Rückständigkeit und Unzweckmäßigkeit vorwirft. Bei Steinbeis, dem Weltmann, der die Jugend für und durch die Schule der Welt bilden will, kommen wir nichtsdestoweniger noch glimpflicher weg als die Realschule, die — nach ihrer damaligen Verfassung zunächst, aber einigermaßen auch noch nach ihrer heutigen — in Steinbeisens Augen keine Realschule ist. Die »sogenannte Realschule«, sagt er! Realschule wäre von Rechtswegen und Namenswegen Sachschule, Schule, die zur Handhabung der Sachen

anleitet. Ist sie denn das? Fiel nicht damals und fällt nicht heute noch die größere Hälfte der Gesamtunterrichtszeit auf die Sprache statt auf die Sache? Ist also nicht die Realschule, die wir haben, von Haus aus und heute noch vielmehr eine Handels- als Realschule? Sagen wir Ja! und gestehen wir dazu noch, daß wir Sünder vom Gymnasium eigentlich an dieser Schulverbildung schuld sind! Durch die Eifersucht aufs altsprachliche Gymnasium ist die Realschule ins Neusprachliche hineingesteigert, wofern sie nicht gar ein bloßer neusprachlicher Ableger des Gymnasiums war. Und Steinbeis erst steht genau genommen als der Begründer der eigentlichen Realschule da, die nun freilich Gewerbeschule und Fortbildungsschule genannt wurde. Wenn Steinbeis im Kampfe für die Gewerbeschule der Vorkämpfer Deutschlands war, weil überall aus denselben Gründen dieselbe Verwirrung der Schulbegriffe wirkte, so war er sich selber kaum bewußt, wie sehr ihm der Kampf durch das Dasein der »sogenannten Realschule« erschwert wurde. Und daß dennoch die Schulgattung, die er ins Leben rief, blühte und gedieh, verdankt sie seinem besonnenen Walten und Gestalten, seiner Mäßigung gegenüber den bestehenden Schulen, an denen ihm doch so manches mißfiel, seiner salomonischen Behandlung der Sonntagsschule und Sonntagsfrage, seinem unerschöpflichen Reichtum an Gedanken von jener Art, die aus langer eigener Gewerbs- und Handelserfahrung keimten und an stets neuer Erfahrung reiften. Der stillste, geduldigste, aber auch tiefstdringende Same, den er dabei ausgestreut hat, ist die Volkswirtschaftskunde; die schönste Blüte und Frucht aber, die er herangepflegt hat und deren Duft und Saft er noch genoß, ist die Artistik.

6.

Unter artistischen Fächern versteht Steinbeis das Zeichnen aller Art, die Ausbildung von Auge und Hand zum Verständnis der Formen und zu ihrer reinen, zweckmäßigen Darstellung. Zeichnen im weitesten Sinn, Bildkunst, ist die schönste Verbindung von Hand- und Kopfarbeit, von Theorie und Praxis, zu Deutsch: von schauendem und schaffendem Leben. Die Richtigkeit und Tüchtigkeit des Schauens mit dem Auge und Verstand wird geübt und geprüft an der steten Darstellung des Geschauten durch die Hand; die Flüchtigkeit oder gar Nichtigkeit des Schaffens mit der Hand, der Fluch der bloßen Handarbeit, wird wiederum verhütet und es kommt Sinn ins Werk der Hand durch das treue Geleite des Auges und des Geistes, der sich durchs Auge offenbart. Zeichnerisch sei die Anlage, zeichnerisch die Ausbildung für den, der emporkommen will — Emporkömmling im besten Sinne des Wortes —, zeichnerisch mehr noch als rechnerisch! Man hält im Zeitalter des Kapitalismus, den wir besser den Mammonismus nennen, das Rechnerische für das entscheidende Mittel zum Sieg. Tüchtiger Geschäftsgeist scheint nichts anderes zu sein als Gewandtheit in der Berechnung des Gewinns nach Mark und Pfennig. Nicht Geschäftsgeist aber, sondern Geist des Schaffens hebt den Menschen höher, wo nicht an augenblicklichem Geldgewinn, so doch an dauerndem Lebensmut und sicherem Wirkungskreis und ist so die wahre Methode

des geistigen Wachstums, der höhere Kapitalismus. Dies ist die helle oder dunkle Ahnung, aus der heraus man jetzt den Zeichenunterricht für die Volks- und Mittelschule so wichtig und pflichtig nimmt wie den Rechenunterricht, pflichtig im vollen Gegensatz zu Steinbeis und seinem Grundsatz von der Selecta, wichtig aber gerade in der Nach- und Erbfolge dieses Vaters der artistischen Schule, über die man die Dichterworte schreiben könnte:

»Das ist's ja, was den Menschen zieret,
Und dazu ward ihm der Verstand,
Daß er im innern Herzen spüret,
Was er erschafft mit seiner Hand.«

7.

Volkswirtschaft und Volkserziehung — so haben wir gesagt — gehören zusammen. Holte doch nur immer der Volkserzieher seine Erziehungs- und Schulweisheit so aus der Volkswirtschaft her wie Ferdinand von Steinbeis. Das wäre der rechte Fortschritt in beiden Gebieten: das Ganze und seine großen Verhältnisse im Auge behalten und so sein gutes Recht auf eigene Meinung im einzelnen haben, fern von aller Schablone der Partei und allem Schall der Worte. Der Fortschritt — sagt Steinbeis — bestehe darin, daß man über die Fortschrittphrase zur Tagesordnung übergehe. Lassen wir uns von diesem Manne, der an der Spitze des wirklichen Fortschrittes in Wohlstand und Bildung marschierte, noch etliche Gedankenproben aus dem Grenzgebiet von Sitten- und Wirtschaftlehre auch dann gefallen, wenn sie einer gewissen Rechtfertigung aus ihrer Zeit bedürfen!

So weist er, der Begründer der Frauenarbeitschule, doch der Frau nur drei Berufe zu: den häuslichen Beruf als Gattin und Mutter, die Hilfe im Geschäft des Mannes und die eigentlich weiblichen Arbeiten. — Zucht und Sitte im wachsenden Heer der Industrie will er dadurch gewahrt sehen, daß der Arbeiter, der jugendliche vorab, für sein Verhalten auch außerhalb des Betriebs dem Betriebsleiter, dieser hierfür wieder der Gemeinde haftbar sei. — Von der »organisierten« Wohltätigkeit hält Steinbeis wenig. Straßenbettel »im Schweiß des Angesichts« sei besser als staatliche Wohlfahrtspflege; Armenwerkschule die einzig richtige Wohlfahrtsanstalt. — Trinksitten- und Gasthausreform geschehe nicht sowohl durch Verbot und Bekämpfung des Alkohols selbst als durch Besteurung der Sitzgelegenheit in Wirtsstuben. Schlimmste Vergiftung nämlich die Tagdieberei. Schlimmster Tagdieb der Tabak; der Güter-verzehrende Tabakrauch sei der Feind des Güter-vermehrenden Fabrikrauchs. Tabaksteuer her! — Nationale Machtentfaltung, die größte und beste, bestehe in der Erschließung neuen Wirtschaftsgebietes. Darum solle die Bewährung junger Leute im Auslandsdienst von Gewerbe und Handel anstatt jeder Militärpflicht gelten. Mobilmachung von Freiwilligen für diesen Auslandsdienst! — »Unbegrenztheit unsrer Industrieentwicklung sei etwas Gewisses, solange der Erdboden die Rohstoffe zu liefern vermöge« — mit diesem Fundamentalsatz im Paragraph von den »vier Elementen« klopft

Steinbeis schon bei seinen Zeitgenossen mit dem schwersten Problem der heutigen Volkswirtschaft und -Erziehung an: mit der Bodenfrage. Und wenn wir »Herein!« rufen, so finden wir bei ihm in belangreichen Sprüchen schon mehr Verständnis davon als bei neuesten Gesetzgebern. Möchten die Erzieher unsrer Tage den Gesetzgebern darin vorarbeiten und Handreichung tun!

8.

Unter den Männern des württembergischen Geniekurses stieg nächst Steinbeis am höchsten im Staat der Präsident Binder, der verdiente Leiter des höheren Schulwesens in langen Jahren. Steinbeis und Binder, so verschieden an Lehr- und Wanderjahren, beide dann in der Freiheitsbewegung 1848 vorne dran, sind einander in den nächsten Jahrzehnten schon von Amtswegen näher gekommen als Vertreter des alten und neuen Schulwesens und Bildungsprinzips. Der amtlichen Berührung ging eine persönliche Verehrung zur Seite. Jeder hat am andern die Geistesfreiheit geschätzt, einer wie der andere hat in seinen alten Tagen darum leiden müssen, einer hat dem andern dabei freundlichen Zuspruch geleistet. Damals als Steinbeis 1880 von seinem Amt scheiden mußte, war auch Binder schon daran, zu gehen.

Zwei Ströme des schwäbischen Lebens und Strebens, so nahe beieinander entsprungen, so weit voneinander verlaufen, hatten sich in der Person ihrer Repräsentanten wieder gefunden und verbunden.

---

2. Über das System der wahlfreien Fächer in den amerikanischen »Colleges« und »High Schools«[1]

Von Dr. E. C. Broome, Ralnway, New York

Die Entwicklung des Systems der wahlfreien Fächer in unsern Highschools und Colleges ist während der letzten fünfzig Jahre die wichtigste Bewegung auf dem Felde der höheren Erziehung gewesen. Da das System erst in dem erwähnten Zeitraum fest begründet worden ist, so müssen wir doch noch weiter zurück gehen, um die Anfänge der Bewegung zu finden.

Von 1636 an, dem Gründungsjahre von Harvard, der ersten amerikanischen Universität, bis zu 1880, war der Hauptzweck der Colleges, die jungen Leute für den geistlichen Beruf vorzubereiten. Tatsächlich wurden während 75 Jahren von der Gründung von Harvard College an, die Hälfte der Graduierten Geistliche.[2] Folglich hatten alle Studenten dasselbe Ziel und denselben Studiengang, ohne Abweichungen. Während des erwähnten Zeitraumes gab bis zu den letzten beiden Jahrzehnten es nur einen Typus von Sekundärschulen, die Lateinschule. Die Lateinschulen waren gewöhnlich mit einem College verbunden, und sie beschäftigten sich hauptsächlich damit, Schüler für das College vorzubereiten. Daraus ergibt sich selbstverständlich, daß in dem Schema der sekundären und höheren Er-

---

[1]) Übersetzt von Fräulein Johanna Schmidt in Jena.

[2]) Quincy, A History of Harvard University, Vol. 1. pag. 192.

ziehung, die in Amerika während der Kolonialperiode vorherrschte, kein Raum für das System der wahlfreien Fächer war.

Das erste Beispiel, wo den Studenten eine Wahl der Fächer erlaubt wurde, war in Harvard im Jahre 1790. Nach den veränderten Statuten jenes Jahres hieß es: »Allen Studenten unter 21 Jahren, die Zeugnisse ihrer Eltern vorweisen, darf Hebräisch erlassen werden, doch müssen sie Französisch nehmen«.[1]) Dieses Beispiel kann man als den Beginn des Systems bezeichnen, denn von jener Zeit an erweiterte sich allmählich die den Studenten erlaubte Reihe der wahlfreien Fächer.

Wir wollen aber die Entwicklung dieser wichtigen Bewegung doch noch eingehender verfolgen. An der Harvard Universität boten sich im Jahre 1841 folgende wahlfreie Fächer:

Sophomore Jahr: Mathematik, Griechisch, Latein, Naturgeschichte, Staatsgeschichte, Chemie, Geologie, Geographie, den Gebrauch der Globen und die modernen Sprachen.

Junior Jahr: Dieselben Fächer, wie im Sophomore Jahre und ein erweiterter Kursus in Psychologie und Ethik.

Senior Jahr: Politische Ethik, ein erweiterter Kursus in Physik und die oben erwähnten Fächer.[2])

Natürlich treffen diese Angaben nicht bei allen amerikanischen Universitäten jener Zeit zu; aber während der nächsten 25 Jahre faßte das System im Bereich der höheren Erziehung in den Vereinigten Staaten ziemlich festen Fuß. Wir wollen nur kurz die Ursachen betrachten, die den Anstoß zu dieser Bewegung gaben. Es kamen zwei große ausschlaggebende Kräfte in Betracht, eine intellektuelle und eine soziale oder genauer gesagt volkswirtschaftliche Kraft. Die intellektuelle Kraft war die Ausdehnung des Feldes der wissenschaftlichen Kenntnisse während der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, die das Studium der Wissenschaften in eine würdige und wichtige Stellung erhob und das Bereich wertvoller Belehrung so ausdehnte, daß es für einen Studenten unmöglich wurde, während seiner Universitätszeit viele Zweige des Studiums zu umfassen. Verständige Auswahl oder Wahl wurde darum zwingend.

Die soziale Kraft war der mächtige, volkswirtschaftliche Aufschwung, der dem Erstehen der Unabhängigkeit und der Erschließung des großen Westens folgte. Diese Zustände machten eine erweiterte, dehnbarere und praktischere Art von Erziehung nötig, als das koloniale College zu geben pflegte.

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts fand das amerikanische College einen gewaltigen Rivalen in einer neuartigen Lehranstalt, der Akademie.[3])

---

[1]) Statutes of Harvard College, 1790.

[2]) Report of President of Harvard College 1883—84. p. 13.

[3]) Die Akademie von Philadelphia, wahrscheinlich die erste, wurde 1753 gegründet, die Phillips Andover und Phillips Exeter Akademien 1780. — Brown, E. E., Mittelschulerziehung. Monographie No. 4, in »Erziehung in den Vereinigten Staaten«, herausgegeben von Dr. Nicholas Muoray Butler. »Zu Ende des Jahrhunderts hatte New York 19 derartige Schulen und Massachusetts ungefähr ebenso viele.« Boon, R. G., Erziehung in den V. St. S. 72.

Die Akademien erwarben sich bald die Gunst des Volkes, weil sie einem Bedürfnis der Zeit Rechnung trugen. Die Colleges standen dem Volk zu fern und lagen zu sehr in den Banden der Tradition, um sich schnell den veränderten sozialen Verhältnissen anzupassen. Die Akademien hingegen hatten keine Traditionen zu überwinden und boten von Anfang an einen Studienplan, der in verschiedenen Hinsichten ebenso vorgeschritten, in jeder Beziehung aber freier, verständlicher und praktischer war, als der der Colleges. Die Akademien betonten besonders »nützliche Studien« und boten den Studenten eine reiche, ausgedehnte Auswahl.

Die Entwicklung der Akademie hing eng mit der Entwicklung einer andern volkstümlichen Einrichtung, der öffentlichen High-school, zusammen.[1]) In der Tat übernahm in vielen größeren Städten, besonders im Staat New York die Stadtverwaltung, anstatt eine unabhängige High-School zu gründen, einfach die bestehende Akademie und erhob Steuern für ihre Erhaltung. Z. B. wird die High-School in Utica, N. Y. noch jetzt die »Freie Utica-Akademie« genannt. Die High-School wurde zum »Volkscollege« und war ursprünglich dazu bestimmt, den Studierenden, die nicht beabsichtigten, in das College einzutreten, eine höhere Erziehung zu verschaffen. Gleich der Akademie wurde die öffentliche High School eine sehr populäre Lehranstalt, weil sie im Wohnort selbst war, zugleich frei, durch städtische Steuern unterstützt, demokratisch, liberal, und weil sie unmittelbar die öffentliche Forderung nach praktischer und nutzbringender Erziehung erfüllte.

Alle diese Einflüsse berührten darum den Charakter des amerikanischen College sehr stark und bewirkten einen Druck, dem es nicht lang widerstehen konnte. Die Colleges begannen praktische Fächer einzuführen, in direktem Widerspruch mit den humanistischen und religiösen Traditionen, auf welche sie ursprünglich gegründet waren, und sie boten allmählich den Studenten eine sehr erweiterte Auswahl. Es ist schon auf die Tatsache hingedeutet worden, daß das Harvard College schon 1841 eine ziemlich freie Wahl der Studien bot. Auch verschiedene andere Colleges wendeten das Wahlsystem an, indem sie verschiedene Parallelkurse einführten, durch die verschiedene Stufen erreicht wurden. Das erste Beispiel von einem College-Kursus, der von dem gewöhnlichen klassischen Kursus abweicht, gibt das Columbia-College im Jahre 1830. Dieser Kursus wurde der wissenschaftliche und literarische Kursus genannt und seine Einführung war ein anerkannter Versuch, um die Forderung »des ganzen Landes nach einem allgemeineren, freieren, praktischeren Unterricht, als er jetzt zu haben war, zu erfüllen«.[2])

Auch an dem Union College wurde 1833 unter Präsident Nott, einem der ersten Vorkämpfer des Wahlsystems, ein wissenschaftlicher Kursus eingerichtet. Die Bewegung zu Gunsten der Errichtung von

[1]) Die erste High-school war die Boston English High School, gegründet 1821. 1880 gab es ungefähr 800 dieser Schulen. Harris, W. T., Proceedings of the National Educational Association. 1901. p. 174.

[2]) Moore, An Historical Sketch of Columbia College. p. 90—91.

Parallelkursen verbreitete sich sehr schnell in den zwei Jahrzehnten zwischen 1850—1870 und im Jahre 1880, wo diese Bewegung auf ihrem Höhepunkt stand, bot fast jedes bedeutende College der Vereinigten Staaten wenigstens zwei derartige Kurse. Man machte gewöhnlich einen Unterschied zwischen einem vollen klassischen Kursus (A. B.) und einem lateinwissenschaftlichen Kursus (Ph. B. oder B. P.). Nachdem der Gedanke einmal aufgetaucht war, vermehrten sich die Unterschiede sehr schnell, besonders an den staatlichen Colleges, die wegen ihrer Erhaltung aus öffentlichen Geldern gezwungen sind, eine größere Abwechslung von Forderungen zu erfüllen. 1880 bot die Universität von Michigan, das früheste staatliche College des Landes, fünf verschiedene Kurse, die zu ebensovielen verschiedenen Graden (Degrees) führten. Es waren dies: der klassische Kursus und Grad (A. B.); der philosophische (Ph. B.) der allgemeine wissenschaftliche (B. S.); der literarische (B. L.) und der des Zivilingenieurs (C. E.).

1875 bot die Cornell-Universität neun verschiedene Kurse, vier allgemeine und fünf technische, von denen jeder zu dem geeigneten Grad führte.

Die folgende Tabelle wird zeigen, wie allgemein sich die Parallelkurse an den leitenden Colleges im Jahre 1870, wo die Bewegung auf dem Höhepunkt stand, verbreitet hatten, ebenso die vorherrschenden Grade und die Daten, wann diese Grade eingerichtet wurden.

College	Jahr	Grad
Brown	1851	Ph. B.
Harvard (wissenschaftliche Schule)	1851	B. S.
Yale „ „	1852	Ph. B.
Dartmouth	1852	B. S.
Rochester	1852	B. S.
Michigan	1853	B. S.
Columbia [1])	1864	Ph. B.
Amherst	1872	Ph. B., B. S.
Cornell	1868	B. S.
Princeton	1873	B. S.

Im Jahre 1875 gab es kaum ein College in den Vereinigten Staaten, das nicht wenigstens zwei Parallelkurse bot.

Unter den Vorbereitungsschulen mit Einschluß der Akademien und Hochschulen, wurden ähnliche Parallelkurse unter den Namen, wie: »Klassischer Kursus, Latein-wissenschaftlicher Kursus, Latein-englischer Kursus, naturwissenschaftlicher Kursus und englischer Kursus, eingeführt. Die Spaltungslinie zwischen diesen Kursen war scharf gezogen.

Die Anschauung war vorherrschend, daß man Abteilungen von Studenten auf Grund natürlicher Fähigkeiten in wohl unterschiedene Gruppen einteilen sollte. Wo in dieser Abhandlung von jetzt ab auf das Wahlsystem hingewiesen wird, wird es das Gruppensystem genannt werden.

[1]) Der literarische und wissenschaftliche Kursus wurde 1843 abgeschafft.

Hier folgt eine typische Einteilung von Parallelkursen, wie man sie vor 20—30 Jahren in einer guten High School fand:

Klassischer Kursus		Latein-Wissenschaftlicher Kursus		Wissenschaftlicher Kursus		Englischer Kursus	
Gegenstand	Erforderliche Jahre	Gegenstand	Erforderliche Jahre	Gegenstand	Erforderliche Jahre	Gegenstand	Erforderliche Jahre
Griechisch	3	Latein	3—4	Französisch od. Deutsch	1—2	Französisch od. Deutsch	1—2
Latein	4	Französisch od. Deutsch	1—2	Geschichte	2—3	Geschichte	2—3
Französisch od. Deutsch	1	Geschichte	2	Englisch	2—4	Englisch	3—4
Geschichte	1	Englisch	2—4	Naturwissenschaft	2—3	Naturwissenschaft	2—3
Englisch	2—4	Naturwissenschaft	2	Mathematik, Algebra	2	Mathematik, Algebra	1
Naturwissenschaft	1	Mathematik, Algebra	1	Planimetrie		Geometrie	1
Mathematik, Algebra	1	Geometrie	1	Höhere Geometrie	2	Verschiedenes[2]	2
Einfache Geometrie	1			Trigonometrie	1—2		
Totalsumme	14—16	Totalsumme[1]	12—16	Totalsumme	11—16		[illegible]

Gelegentlich wurde innnerhalb der Kurse eine Auswahl gestattet; z. B. durften aus drei oder vier dargebotenen Zweigen einer Wissenschaft ein oder zwei gewählt werden, oder zwischen Deutsch und Französisch. Meistens war jedoch die Grenze zwischen den verschiedenen Gruppen genau gezogen.

Das Wahlsystem trat vor etwa 20 Jahren in seine dritte und späteste Entwicklungsstufe. Bis dahin bildete der klassische Kursus sowohl im College als in den höheren Schulen einen bestimmten, abgeschlossenen Studiengang. Gestärkt durch ein tief im Boden der Überlieferung wurzelndes Gefühl, hatte der historisch klassische Kursus einen ziemlichen Grad von Sicherheit gegen die Angriffe der Bilderstürmer genossen. Da hatte der Bazillus des Wahlsystems wenig Ermutigung gefunden, sich zu nähren und zu vermehren. Alle, die den Grad eines Bachelor of Arts von einem erstklassigen College besaßen, hatten so ziemlich denselben Studiengang durchlaufen, vom Eintritt in die Vorbereitungsschule an, durch mindestens das Sophomore-Jahr im College. Latein, Griechisch, Mathematik, Geschichte, Englisch, ein oder gewöhnlich zwei moderne Sprachen, und Naturwissenschaft bildeten den Hauptbestandteil dieser Kurse. 1887 verließ die Harvard-Universität den alten Standpunkt, indem sie Studenten zum klassischen Kursus ohne Griechisch zuließ. Aber sowohl die Tradition, als die allmächtige Maschinerie der höheren Schulen widerstanden der

[1]) Häufig im 3j. Kursus.

[2]) Möglicherweise Buchführung, Gesetzgebung, Geographie, Nationalökonomie.

Neuerung. Und während zehn Jahren erreichte die Zahl der Studenten, die diese Wahl annahmen, niemals 10 % der ganzen Zahl, die in irgend einem Jahr in Harvard eintraten. Die größte Zahl war im Jahre 1897, wo 8,95 % durch dieses Tor Einlaß fanden. In demselben Jahr boten jedoch 89,28 % sowohl Latein und Griechisch zur Aufnahme.[1])

Die bedeutungsvollste Abweichung von dem ursprünglichen Standpunkt kam bei der Eröffnung der Leland Stanford Junior Universität 1891 vor. Die bisher angenommene Bedeutung des A. B. Grades wurde vollständig mißachtet. Zur Aufnahme genügte es, wenn ein Student Englisch und zehn beliebige, aus einer Liste von 25 anderen Fächern gewählte Fächer, aufwies; jeder Student, der durch vier Jahre irgendwelche Kurse oder vielmehr eine Zusammenstellung davon besuchte, erhielt den Grad des Bachelor of Arts. 1901 wurden sogar Maschinenzeichnen, Holzbearbeitung, Schmiedearbeit, Gießerei und Arbeit in Maschinenwerkstätten der Liste der Aufnahmefächer hinzugefügt. Hier ist nicht der Ort, um zu erwägen, ob dies weise ist, es wird nur angeführt, um die äußerste Grenze zu zeigen, die das Wahlsystem in diesem Lande erreicht hat. Während der letzten fünf Jahre hat der Bazillus sein volles Maß der Freude und der Fruchtbarkeit in unserem Erziehungssystem genossen.

Aus diesem kurzen Überblick über die Geschichte der freien Wahl in amerkanischen Colleges und höheren Schulen kann man sehen, daß das Wahlsystem ganz natürlich in drei bestimmte Phasen zerfällt. Wir können diese nennen: 1. das System der beschränkten Wahl, 2. das Gruppensystem, 3. das System der freien Wahl. Das erste System setzt voraus, daß alle Schüler eines College oder einer höheren Schule denselben Studiengang verfolgen, aber daß geringe Abweichungen gegen Ende des Kursus erlaubt sind. Das zweite System bietet verschiedene Gruppen von Studien, jede davon führt zu einem verschiedenen Grad oder Diplom. Das dritte System erlaubt den Studenten eine fast unbegrenzte Wahl aus einer reichen Liste von Fächern. Während diese Phasen des Wahlsystems zu verschiedenen Zeitpunkten begannen, wirkten sie von ungefähr 1890 an gleichzeitig und sind jetzt alle in Tätigkeit. Es gibt übrigens jetzt wenig höhere Schulen in den Vereinigten Staaten, welche verlangen, daß alle Studenten denselben Studiengang verfolgen.

Tatsächlich haben alle Schulen das zweite Stadium erreicht, das Stadium der Parallelkurse, und viele haben den Plan der freien Wahl angenommen, aber, soweit wir wissen, nirgends ohne einige Beschränkungen.

Um das System der freien Wahl mit Beschränkungen zu erläutern, nehme ich mir die Freiheit, den Studienplan der High School von Rahway, N. J. anzuführen. Ich hatte die Freude, diesen Kursus durch zwei Jahre erfolgreich arbeiten zu sehen. (Schluß folgt.)

---

[1]) Broome, E. C., An Historical Discussion of College Admission Requirements, Table on p. 95.

3. Ein Streifzug durch Amerikas Schulwesen[1])

Von Arthur Roering-Wilmersdorf bei Berlin

Bunt wie das Völkergemisch im 'Far West' ist auch das Bild des amerikanischen Erziehungswesens. Oft hat man den Vereinigten Staaten den Nachteil zu schneller, fast unhistorischer Entwicklung vorgeworfen und ihnen somit auch reifes Verständnis für geschichtliche Auffassung wissenschaftlicher Probleme abgesprochen. Von einem eigentlichen Werdegange der Schulen kann überhaupt erst nach 1860 die Rede sein, denn frühere Siedler hatten meist ackerbürgerliche oder bergmännische Interessen und von den Früchten europäischer Kulturarbeit zehrten noch die Kinder. Die schönen Tage der harmlosen, etwas puritanischen Sonntagsschulen, wie sie den Deutschen durch Amerikas bekannten Humoristen Mark Twain in den Erzählungen von Tom Sawyers Abenteuern geschildert werden, sind fast vorbei. Ein wahres Labyrinth heterogener Bildungselemente, Bildungsideale und ihrer Verwirklichungen tut sich vor uns auf, wenn wir an der Hand eleganter Schulmänner oder moderner Frauen Amerikas Bildungsstätten durchwandern und außerdem vielleicht einen Blick in die dickleibigen, illustrierten 'Annual Reports' der großen Städte werfen.

Haben die Amerikaner in der schweren Kunst der Jugenderziehung ein festes Ziel? Kenner der Verhältnisse müssen es verneinen, denn die Erziehung zum modernen, vielseitigen Amerikaner erscheint mehr als persönliche Zersplitterung, anstatt als Ideal philosophischer Pädagogikbestrebungen. Zunächst müssen wir alles in Europa Anerkannte vergessen, um uns mit den eigenartigen Studienplänen und Einrichtungen abzufinden. Deutsche »Gründlichkeit« und Gediegenheit ist selten zu finden und auf den letzten amerikanischen Schulkongressen deutscher Lehrer erscholl oft sogar das alte Klagelied über mangelhafte Besoldung. Die ungeheure Konkurrenz mit den Lehrerinnen, die die Gehälter drücken, wird schwer empfunden. Überdies gibt es keine Staatsnorm für den Etat, sondern jede Stadt, oder besser jede Schulgemeinde regelt die Gehälterfrage entsprechend ihren individuellen Verhältnissen, je nachdem, ob es sich um kirchliche Privatschulen oder öffentliche Stadtschulen handelt. Ungefähr decken sich die Einkünfte der Lehrer mit denen in Deutschland, wenn wir unter »Lehrer« alle diejenigen verstehen, die irgendwie als Pädagogen, auch in den technischen Fähigkeiten, ihr Brot verdienen. Trotz gelegentlicher Abweichungen und scheinbar bedeutender Mehreinnahme verlangen die amerikanischen Lebensverhältnisse je nach Lage und Umfang des Ortes Berücksichtigung, d. h. selbst höhere Einnahmen unterliegen größeren Ausgaben. Gerechterweise muß man anerkennen, daß die Städte beinahe miteinander wetteifern, hohe Schulsteuern und Umlagen zu bewilligen

[1]) Quellen: Annual Reports und Manuals of the Board of Education von New York, Chicago, St. Louis, New Orleans, Dayton, S. Francisco usw. Ferner unedierte Lehrerbriefe und Kongreßprotokolle. Die A. R. und Man. o. B. o. E. leiden alle an unerträglicher Weitschweifigkeit.

und manche High-School bezieht allein ein Dollarvermögen aus Vermächtnissen, Schenkungen und dergleichen. In den großen Städten z. B. New-York, St. Louis, Chicago, Dayton, S. Francisco sind in den letzten Jahren moderne Schulpaläste entstanden, die eben nur »im Lande der unbegrenzten Möglichkeiten« aufzufinden sind. Der Erziehungsrat — 'Board of Education' — besteht aus einem Präsidenten, einem Vizepräsidenten, einem Schriftführer und ca. 20 Mitgliedern. Der Schulverwaltung unterstehen die Gebäude, Grundstücke und der Schuletat. Die höheren Beamten, Schulsuperintendenten, Schulrevisoren und das Verwaltungspersonal haben sich um die einzelnen Distrikte zu kümmern. Keine Forderung moderner Technik bleibt unberücksichtigt, feuersichere Anlagen, hygienische Einrichtungen sind mustergültig und eine einzige Stadt, z. B. Chicago, bewilligt 680000 Dollar zur Fertigstellung zweier High-Schools. Als Grundtyp dieser Gebäude hat man sich auf Normalblöcke von 12—16 Zimmern und deren Kombinationen geeinigt. Bei dem beständigen Schwanken der Grundstückspreise und dem ausgeprägten Geschäftssinn der Amerikaner hat man auch (z. B. in St. Louis 43) transportable Schulen aus Holzkonstruktionen mit einem großen Raum für ca. 1200 Dollar errichtet. Diese Einrichtung hat sich sogar gut bewährt.

Infolge großer Katastrophen, besonders aber durch den am 30. Dezember 1904 erfolgten Iroquois-Theater-Brand müssen jetzt sämtliche Versammlungshallen zu ebener Erde mit leicht erkennbaren Ausgängen liegen. Feuertreppen gestatten, ins Freie zu gelangen, besondere Alarmthermometer verkünden nahende Feuersgefahr, Alarmübungen der Schüler sichern Verhütung einer Panik. — Deutschland kann stolz auf seinen Fröbel sein. Gerade die erste Unterrichtsstufe in den ins Englische übergegangenen 'Kindergard(t)ens' ist gut ausgebildet. Zur Zeit der Weltausstellung umfaßte St. Louis 135 Kindergärten mit 310 Lehrern und 9911 Zöglingen, die mit Spielen, Singen und Beschäftigungen zur eigentlichen Schule vorbereitet wurden. Um Mißhelligkeiten zwischen den Weißen und den Mischlingen vorzubeugen, sah man sich sogar genötigt, 13 Colored Schools für die Farbigen aller Rassen zu gründen. Die 156 Lehrer hatten 5698 Zöglinge zu unterrichten. Treten wir nun in eine amerikanische Schule ein! Am Versammlungszimmer, der Aula, an den Klassenzimmern vorbei, gelangen wir in den 'Kindergarten', im zweiten Stockwerke liegen die umfangreichen Badezimmer mit Wannen und Brausen. Große Werkstätten mit Hobelbänken, Drehbänken, Instrumenten aller Art unter Bevorzugung der Tischlerwerkzeuge (Einfluß Rousseaus!) laden zum Verweilen ein. Alles was zum praktischen Haushalt gehört, wird hier von den Schülern selber hergestellt. Hölzerne Stiefelknechte, Kleiderbügel, Hosenstrecker, Garderobenständer und kleine Schränke in spartanischer Einfachheit zeugen von fleißiger Arbeit, einige tragen ein kleines Silberschild mit eingraviertem Datum, das den Tag der Prämiierung anzeigt. Gehen wir weiter, da steht eine Gruppe junger Americangirls im Küchenraume, um bei Koks-, Gas- und elektrischer Heizung unter Aufsicht geübter Kochfrauen, Nationalgerichte zu kochen, Gelees einzumachen, Puddings zu rühren und am Schlusse genau nach Vorschrift den Tisch anheimelnd mit Bestecken,

Blumen und Tafelaufsätzen zu schmücken. Wie alt sind die zukünftigen Hausfrauen? Nun, 12—17jährig. Im Nebenraume ist die Nähstube untergebracht, wo Singermaschinen schnurren und fleißige Händchen nähen, sticken, stopfen. Als Sitzgelegenheit finden wir natürlich nur moderne Reformpulte, mit dreh- und stellbaren Sesseln und Platten. Die sitzende Tätigkeit ist aus, hinunter in die Turnhalle, um den Körper zu kräftigen, sei es beim Ballspielen oder durch gymnastische Übungen mit einem biegsamen Rohre, dem sogenannten 'reed-drill'! In den unteren Klassen nehmen Knaben und Mädchen gemeinsam Unterricht und zwar an besonderen Kombinations-Turngeräten. Man hat sich durch diese Handhabung eine Verhütung von Roheiten und Ausartungen seitens der Knaben zwar versprochen, hat sogar versucht, dieses Prinzip auf die größeren Schüler anzuwenden. Mit welchem Erfolge, ist aber bekannt. Mangel an pädagogischer Einsicht hat gerade diese amerikanischen »Bildungsstätten« oft zum Tummelplatz rohester, zynischer Unsittlichkeit gemacht; die Klagen über diese Koedukation mehren sich täglich, obgleich man die reiferen Mädchen mit kleinen Knaben und kleinen Mädchen mit älteren Knaben zusammen zu unterrichten versucht hat. Auf dem Spielplatze wollen wir länger dem Treiben der Knaben zusehen und zuhören. Fast jede höhere Schule hat ihre eigenen 'yells' (Geheule), die unglaubliche Wortbildungen z. B. 'rattawaunahoi shirill' mit ähnlichen Wörtern (?) in Zwei- oder Vierzeilern reimen und in amerikanische Radaumusik gesetzt sind. Jeder boy ist stolz, die in einem Hefte abgedruckten yells auswendig zu können und mit voller Lungenstärke, ohne zu stottern, ausbrüllen zu können. Spielen zwei Klassen oder gar zwei Schulen gegeneinander, dann kann einem das Crescendo der tausendfachen Kinderstimmen einen Vorgeschmack der Hölle und ihres Höllenlärms geben. Oft ist diese Art von Sängerkriegen von burlesken Tänzen und gymnastischen Übungen begleitet. Die Vorsinger legen sich z. B. platt auf die Erde und im Nu liegen 2—3000 smarte Yankee-boys auch auf dem Bauche, die Vorsinger stellen sich auf den Kopf und alles, was dazu im stande ist, macht es nach. Hüpfen, Jodeln und Lachsalven bilden die Haupttricks dieser sonderbaren Unterhaltung. Deutsche Pädagogen werden den Kopf schütteln, aber 'ooh we are in Free-America'! In das Lautliche dieser yells einzudringen, würde wohl selbst dem großen Sprachkritiker Mauthner unmöglich sein. — Von New-York bis San Francisco haben sich diese yells eingebürgert!

Haben wir in Eile den Charakter der Hauptbildungsstätten gestreift, so sollen dem eigentlichen Unterricht noch einige Worte gelten. Doppelt soviel Mädchen als Knaben verlassen als »Graduierte« die high-schools, um die Universitäten zu beziehen und dort weiter zu studieren. Das wissenschaftliche Niveau der 'universities' ist sehr verschieden; es lassen sich kaum Normalien angeben, die einen ähneln mehr dem englischen college-system von Oxford und Cambridge, die andern dagegen wieder mehr unsern großen Alumnaten wie Schulpforta, Joachimsthal, nur daß die Ziele wieder mehr denen unsrer deutschen Universitäten nahekommen. Will man durchaus eine Formel empirisch aufstellen, so könnte cum grano salis gesagt werden:

Sekunda + Oberprima + Akademie = University.

Trotzdem sich die Amerikaner viel darauf einbilden, die 'Ethics' auf breiter Grundlage zu lehren, kann von einem Vergleiche mit dem freien deutschen Hochschulleben, seinem geistigen Horizonte, seinen Disziplinen nicht die Rede sein. Einer Kritik wollen wir uns enthalten, nur soviel, daß unüberbrückbare Abstände zwischen ihnen bestehen. Dem Studierenden steht es frei, unter Französisch, Deutsch, Spanisch, Lateinisch und Griechisch zu wählen. Hierbei wollen wir aber hinzufügen, daß Französisch am meisten in Kanada getrieben wird, Deutsch mit seiner schwierigen Grammatik und Sprachgeschichte wird nur selten gehandhabt, mehr dagegen das in Südamerika und Zentralamerika leicht verwendbare Spanisch. Lateinisch und Griechisch, vielleicht auch unser Nibelungenlied aus amerikanichem Munde, gehören für deutsche Ohren gerade nicht zu den größten Tonschwelgereien, und philologische Sonderheiten, für Caesar Kaisar auszusprechen, erscheinen den Deutschen absurd. Trotz der scheinbar praktischen Lösung der vorgeschriebenen Jahres-Studienpläne stehen die deutschen Studien-Anleitungen höher. Amerika erzieht eben zum Berufe, zum Weltmanne, der den Kampf ums Dasein als Dollarmaschine erfolgreich bestehen mag, nicht aber zum begnadeten Dichter oder selbständigen philosophischen Denker. Hieraus erklärt sich auch, daß Amerika bisher auf den Gebieten der abstrakten Verstandeswissenschaften noch nicht viel in Deutschland von sich reden gemacht hat.

Unser Streifzug ist beendet! Die Gesamteindrücke sind wohl bisweilen verblüffend, aber erhebend sind sie gewiß nicht.

---

4. Neue Beiträge zur Reform des Religionsunterrichts[1])

1. Emde, Das Interesse der Familie am Religionsunterricht in der Schule. Bremen, Rühle & Schlenker.
2. Dietterle, Die Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule. Leipzig, Klinkhardt.
3. Thimme, Bibel und Schule. Hannover, Hahn.
4. Barchewitz, Gedanken zu einer zeitgemäßen Umgestaltung des Religionsunterrichts. Dresden, Schambach.
5. Voigt, Religionsunterricht oder Moralunterricht? Leipzig, Dürr.
6. Vollmer, Vom evangelischen Religionsunterricht an höheren Schulen. Tübingen, Mohr.

Zu 1. Der Verfasser, Pastor in Bremen, steht unter dem Einfluß Dörpfelds der herbartischen Auffassung von der Bedeutung der Familie sehr nahe. An sie wendet er sich in warmen und überzeugenden Worten, um sie mobil zu machen gegen die geist- und gefühlstötende Art unseres landläufigen Religionsunterrichts. Über ihn weiß er harte Worte zu reden.

---

[1]) Vergl. »Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts«. 2 Hefte. Pädag. Magazin. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Und in der Tat, sie können nicht hart genug sein. Auch auf das rechte Mittel weist er hin, das uns heute in erster Linie not tut: Freiheit der Bewegung, los vom Katechismus in der Schule und von aller bürokratischen Einengung! Endlich eine erfrischende Stimme aus den Kreisen der Theologen! Zwar haben Baumgarten-Kiel, Auffarth-Jena, Schiele-Marburg u. a. sich auch schon in freierem Sinne an der Aufgabe der Reform beteiligt, aber nach unserer Auffassung noch viel zu sehr unter dem Banne des spezifisch-kirchlichen Lehrguts. So kommen wir trotz allen guten Willens in der Schule nicht weiter. Emde geht entschiedener vor. Da im Herzogtum Meiningen durch das neue Volkschulgesetz der Religionsunterricht von den Theologen befreit und ganz in die Hände der Lehrer gelegt wird, so wird dort uns ein Beispiel gegeben werden, wie man den Religionsunterricht der Jugend auf Grund der Kindesnatur erteilen soll. Emde kann hierfür wertvolle Winke geben für die grundlegende Auffassung; Bestimmungen im einzelnen können anderwärts gefunden werden, in erster Linie in der herbartischen Literatur über diesen Gegenstand (S. den Führer durch den Relig.-Unt. von Dr. Meltzer. 2. Aufl. Dresden, Schambach) und hier wieder in erster Linie bei den Arbeiten Prof. Thrändorfs, Meltzers, Reukaufs, Heyns u. a., auf die immer wieder zu verweisen im Interesse unserer Jugend liegt.

Zu 2. Mit dem Inhalt dieser Reformschrift stimmen wir im wesentlichen überein. Auf Seite 70/71 hat der Verfasser seine Vorschläge in 12 Leitsätze zusammengefaßt, denen wir freudig zustimmen, kleine Abweichungen abgerechnet, die nicht ins Gewicht fallen. Wir freuen uns, in dem Verfasser einen Bundesgenossen für eine durchgreifende Reform des Religionsunterrichts gefunden zu haben.

Zu 3. Vor allem sei lobend hervorgehoben, daß der Verfasser die Anpassung des Lehrers an den jeweiligen Stand des kindlichen Verständnisses fordert, weil in theologischen Kreisen dieser Grundsatz nicht immer scharf betont wird. Er befindet sich hier prinzipiell in Übereinstimmung mit der psychologischen Didaktik, weicht allerdings — was ja sein gutes Recht ist — in den praktischen Folgerungen nicht unwesentlich von ihr ab, namentlich in der Ausprägung des Lehrplans nach Ziller. Auch dies sei rühmend hervorgehoben, daß der Verfasser alles Dogmatisieren bei den Kleinen streng vermieden wissen und den Katechismusunterricht aus der Schule herausnehmen will. Seine Darstellung ist von religiöser Wärme und von Liebe zum Lehrstoff getragen, die allerdings den Blick für die natürlichen Bedingungen des Kindeslebens hier und da verdunkelt.

Zu 4. Eine gründliche Reform unseres heutigen Religionsunterrichts gehört zu den vornehmsten und dringendsten pädagogischen Aufgaben der nächsten Zeit — damit beginnt auch diese Schrift. Zunehmende Religionslosigkeit auf der einen — gesteigerter Religionsunterricht auf der andern Seite — dies gibt zu denken! Eine Reihe kritischer Stimmen werden vorgeführt, um zu zeigen, wie scharf der übliche Religionsunterricht verurteilt wird. Wer aber zeigt den richtigen Weg? Vorschläge gibt es genug. Laßt nur der von der kirchlichen Aufsicht befreiten Schule die

Bahn frei! Sie wird den rechten Weg schon finden. In der Schrift von Barchewitz werden beherzigenswerte Winke gegeben.

Zu 5. Provinzialschulrat Prof. Voigt bespricht in maßvoller und überzeugender Weise die bekannten Vorschläge der Bremer Lehrerschaft und kommt dabei zu demselben Ergebnis wie Dr. Richter im »Pädagogischen Magazin« No. 203 (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann). Daß die Einführung in die alttestamentliche Prophetie schwierig ist, kann ohne weiteres zugegeben werden. Aber die neueren methodischen Arbeiten von Meltzer, Reukauf geben zur Überwindung derselben gute Hilfe. (Vergl. die Literatur-Nachweise von Meltzer, Heft 1. Dresden, Schambach, ein Führer durch die Lit. des Relig.-Unt.) Die Ausführungen des Verfassers sind so bemerkenswert, daß dem Schriftchen eine weite Verbreitung gewünscht wird. Aber auch hier das ceterum censeo: Gebt der Schule Freiheit! Gedenket der Mahnung des ehrwürdigen Wiese, die auf langen Erfahrungen beruht!

Zu 6. Einen Satz schreiben wir zur Empfehlung des Schriftchens heraus, Seite 21: »Den wesentlichen Inhalt des gymnasialen Religionsunterrichts bildet nicht ein kirchliches Lehrsystem, sondern die Darlegung des geschichtlichen Entwicklungsganges, welchen das Christentum von seinem ersten Auftreten bis heute genommen hat, in seinen Hauptzügen.« Auf Grund dieses Gedankens haben Thrändorf, Reukauf, Heyn Quellenbücher zur Kirchengeschichte herausgegeben, sowie ausführliche Anleitungen zum Gebrauch. Aber noch sind die höheren Schulen nicht zu diesem Lehrgang übergegangen. Nun wird es aber nachgerade die höchste Zeit.

Geschrieben und gedruckt ist zur Reform des Religionsunterrichts mehr als genug. Nun sollen die Taten in unseren Schulen folgen! Möchten wir bald davon berichten können!

Jena W. Rein

5. Aus der Unterrichtspraxis der Herbartianer in Thüringen

veröffentlicht Herr Rektor Sörensen-Lauenburg einen interessanten Bericht, der auf die streitigen Fragen des Lehrplans und des Lehrverfahrens eingeht und zum Nachdenken anregt.[1]) Am Schluß heißt es: »Man hat hin und wieder von einem gewissen Dogmatismus der Herbartianer gesprochen; ich habe bei den Thüringer Herbartianern, die ich kennen lernen durfte, einen solchen nicht gefunden, vielmehr in der Universitätstadt wie im entlegenen Dorf das gleiche Streben, die Probleme, die unsere unterrichtliche Tätigkeit uns stellt, klar zu fassen und sie immer wieder durchzuarbeiten.«

[1]) Flensburg, Rüffer, 1907.



I Philosophisches

Wundt, Wilhelm, Völkerpsychologie. Eine Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Sprache, Mythus und Sitte. II. Bd. Mythus und Religion. 1. Teil. Leipzig, Engelmann, 1905. IX u. 617 S.

»Der nächste Zweck dieses Werkes ist nicht etwa der, die Mythologie durch die Psychologie zu berichtigen, sondern der psychologischen Forschung selbst, soweit ich es vermag die Quellen einer für das Studium der Phantasievorgänge wie der Gemütsbewegungen unschätzbaren und unersetzbaren Erkenntnis zuzuführen. . . . Mythus und Religion bilden die wesentlichsten Bestandteile einer allgemeinen Psychologie der Phantasie, die eben darum innerhalb der Individualpsychologie nur in ihrer dürftigsten, zum Teil selbst erst aus den Erscheinungen des Völkerbewußtseins ihr Licht empfangenden Anlagen und Anfängen verfolgt werden kann. So ist denn der erste Teil der folgenden Darstellung von selbst zu dem Versuch einer eingehenden Psychologie der Phantasie geworden.« (IV/V.)

Das Werk gliedert sich in 3 Kapitel.

1. Kapitel: Die Phantasie (1. die Phantasie als allgemeine seelische Funktion, 2. experimentelle Analyse der Phantasievorstellungen, 3. die Phantasie in der individuellen Entwicklung).

1. Die letzte Quelle aller Mythenbildung, aller religiösen Gefühle und Vorstellungen ist die individuelle Phantasietätigkeit. Unter den Bedingungen des Zusammenlebens entwickeln sich die komplexen Gebilde des Mythus und der Religion. Eine nächste genaue und zuverlässige Erforschung der Phantasietätigkeit muß auf die elementare Analyse der individuellen Vorgänge gerichtet sein. Darum bleibt die elementare Analyse der Phantasietätigkeit Sache der experimentellen Psychologie. Hat sie diese Aufgabe erfüllt, so muß sie dann allerdings deren Weiterführung der Völkerpsychologie anheimgeben, die nun ihrerseits allein im stande sein wird, ein alle Stufen des Bewußtseins umfassendes Bild der Phantasie und ihrer Entwicklungsgesetze zu entwerfen.« »Dem allgemeinsten Sinne nach werden wir zum Gebiet der Phantasie gehörig alle die seelischen

Erscheinungen zählen müssen, in denen sich eine bildende Tätigkeit offenbart, gleichgültig ob diese in bloßer Nacherzeugung früher vorhandener Gebilde besteht oder zu Neuschöpfungen führt, die bloß in Elementen oder in einzelnen ihrer komplexen Bestandteile in früheren Erlebnissen vorgebildet waren.« Für die experimentelle Analyse sind die einfachsten Verhältnisse besonders geeignet, da Umbildung und Nachbildung nahe beieinander liegen und doch deutlich zu sondern und in ihrem gegenseitigen Verhalten genau zu durchschauen sind. »Der ausgeprägteste und zugleich für die psychologische Analyse günstigste Fall eines Phantasiegebildes ist dann vorhanden, wenn sich in einer gegebenen, durch klar definierbare Eigenschaften ausgezeichneten Vorstellung objektive Bestandteile mit Faktoren der Neubildung, die ihnen und und der Gesamtheit früherer Erlebnisse zuströmen, verbinden, und wenn hierbei Objektbild und Phantasiebild derart gemischt sind, daß beide exakt miteinander verglichen werden können. . . . Es sind die Phantasiebildungen in der Sinneswahrnehmung, die zu Objekten elementarer Analyse der Phantasietätigkeit gewissermaßen prädistiniert sind.« 2. Die Raumphantasie, die Zeitphantasie und der Empfindungsinhalt der Phantasiegebilde werden der experimentellen Analyse unterworfen. Das Ergebnis dieser Untersuchungen ist: »die wesentlichen Faktoren der Phantasietätigkeit sind keine andern als diejenigen, die schließlich jede Sinnesvorstellung zusammensetzen.« Das eigenartige Wesen der Phantasie läßt sich auf zwei Prinzipien zurückführen: 1. Die belebende Apperzeption: das eigene Selbst des Beschauers so in das Objekt zu projizieren, daß es sich mit diesem eins fühlt, 2. die gefühlssteigernde Macht der Illusion. Beide Prinzipien beherrschen das Seelenleben in allen Formen und auf allen seinen Stufen. — Der nächste Abschnitt zeigt die individuelle Entwicklung der Phantasietätigkeit und zwar die kindliche Phantasie und das Spiel, die dichterische Phantasie des Kindes und die zeichnende Kunst des Kindes.

2. Kapitel: Die Phantasie in der Kunst.

1. Entstehung und Einteilung der Künste: Die Mutter der Kunst ist das Spiel, und zum Spiel, zur Nachbildung des Lebens in einer die Phantasie erregenden Form, strebt die Kunst selbst fortwährend zurück. Es ist unmöglich, zu sagen, welche unter den verschiedenen Formen, in denen sich menschliche Kunsttätigkeit äußern kann, als die früheste anzusehen sei; folglich ist unmöglich ein Versuch, eine Sonderung der verschiedenen Gebiete künstlerischer Phantasietätigkeit etwa auf den Gedanken irgend einer Entwicklungsfolge derselben zu gründen. Wohl aber dürfen die bildenden und die musischen Künste (Gesang, Tanz, Musik) als die beiden Grundformen aller künstlerischen Betätigung angesehen werden und zwar deshalb, weil sie schließlich nichts anderes sind als große, unter neuen Lebensbedingungen hervorgetretene Abzweigungen aus früher vorhandenen, primitiveren Betätigungen eines bildnerischen Geistes.

2. Die Phantasie in der bildenden Kunst: Wundt gibt zunächst Grundlinien einer psychologischen Entwicklungsgeschichte der bildenden Kunst. Sie bewegt sich über folgende Stadien: Die Augenblickskunst, die Erinnerungskunst, die Zierkunst, die Nachahmungskunst, die Idealkunst.

Ich bescheide mich, einen Augenblick bei Wundts »allgemeiner Psychologie der bildenden Kunst« zu verweilen. Wundt gibt zuerst eine psychologische Analyse der Ornamentik und behandelt dann die Psychologie der Idealkunst. — Das zu irgend einem Gebrauchszweck hergestellte und ihm angepaßte Objekt wirkt in doppelter Weise als Assoziationsreiz. Einerseits regt jedes irgendwie sich gleichförmig wiederholende Herstellungsmotiv zu einer weiteren Wiederholung an: so entstehen durch räumliche Kontaktassoziation die primitiven geometrischen Ornamente (markierende Tätowierung, Rinnenornamente, Flechtspuren); andrerseits übt das Objekt teils durch seine Gesamtform, teils wiederum durch die gleichen, aus der Herstellungsweise entstammenden Muster die durch den räumlichen Kontakt zu gleichförmiger Wiederholung drängen, eine zweite Assoziationswirkung aus, die in das Gebiet der die gesamte Vorstellungswelt von den Sinneswahrnehmungen bis zu den wildesten Phantasmen beherrschenden Assimilationen gehört (das phantasiemäßige Ausdeuten von Rissen, Linien, Falten, Formen der Gefäße usw. zu Schlangen, Spinnen, Vögeln). In dieses Nebeneinander der assoziativen Prozesse verschiedener Richtung greift ein notwendiger dritter psychologischer Vorgang ein: eine assoziative Wechselwirkung höherer Stufe, die sich zwischen jenen beiden Fundamentalassoziationen abspielt, deren einer die Herstellungs-, deren andrer die Nachahmungsmotive entstammen. Die Kontaktassoziation zwingt, indem sie über die Tierornamente sich ausbreitet, diese zu geometrischer Regelmäßigkeit; die Produkte der Assimilation aber gestalten die starren geometrischen Formen um, indem sie wechselnde Richtungen und Krümmungen und so eine größere Mannigfaltigkeit der Formen hervorbringen. Zu dieser Wechselwirkung stehen in engem Zusammenhang: Die Neubildung und fortschreitende Komplikation der Formen (das Tierornament wird durch Stilisierung [Mäanderlinie] zur abstrakten organischen Form und geht ins Pflanzenornament über, die Weiterführung der mythologischen Vorstellungen in der Dichtkunst wirkt auf die Zierkunst zurück, der Schauplatz des Ornaments erweitert sich auf die Werke der großen Kunst). — Auch die Werke der Idealkunst stehen nicht außerhalb des Lebens und seiner Bedürfnisse. Ihre Entwicklung geschieht streng gesetzmäßig. Nicht die Individuen sind Schöpfer der entscheidenden Motive, sondern die allgemein verbreiteten Ideen. Die Gesetzmäßigkeit äußert sich darin, daß jede neue Stilform notwendiges Ergebnis der voraufgegangenen Faktoren ist. Diese Entwicklungsreihe stimmt im allgemeinen überein mit der der Zierkunst, folglich darf auf Übereinstimmung der Assoziations- und Assimilationsprozesse geschlossen werden. Nur zwei wesentliche Unterschiede sind zu machen: 1. Der immer werdende Einfluß führender Persönlichkeiten als Träger der Ideen. 2. Das fortschreitende Wachstum des Ideengehalts verändert die Richtung der in das künstlerische Schaffen und Genießen eingreifenden Apperzeption. In den entscheidenden Momenten der Kunstentwicklung aber nehmen die mythologischen und religiösen Ideen den ersten Rang ein.

Ursprung der musischen Künste. Sie sind ursprünglich reine Selbstdarstellungen des Menschen: im Lied, im Tanz und in der Musik läßt dieser die Affekte und Triebe und in diesen die Vorstellungen, die

sein Gemüt bewegen, ausströmen. Die musischen Künste stehen von vornherein in engster Verbindung. Es gibt ihrer vier Hauptgruppen: 1. Das Lied, 2. die erzählende Dichtung, 3. Tanz und Musik, 4. Mimus und Drama.

Wundt behandelt im 1. und 2. Teil: Ursprung und ursprüngliche Formen des Liedes, Kultlieder und ihre Umwandlungen, Arbeitsgesänge und Steigerungsformen der rhythmischen Wirkung im Liede, im 3. Teil: Ursprung des Märchens, Merkmale primitiver Märchendichtung, die Tierfabel, Entwicklungsformen der Märchen- und Fabeldichtung, das Problem des Epos, Formentwicklung des Epos, Stoff des Epos, Epos und Ahnenkult, Epos und Naturmythus. Der 4. Abschnitt behandelt: allgemeine Formen des Tanzes, ekstatische und mimische Tänze, Masken als deren Attribute, Saat- und Erntetänze, Jagd- und Kriegstänze, gibt einen allgemeinen Rückblick auf die psychologische Entwicklung der Tanzformen bespricht primitive Musikinstrumente, primitive Gesangsmelodien, Entstehung fester Tonskalen unter dem Einfluß der heiligen Zahlen, die diatonische Tonleiter, den Ursprung der polyphonen und harmonischen Musik. — Ich verweile einen Augenblick bei den Ausführungen über die psychologische Entwicklung der Tanzformen: der Tanz entspringt nicht nur aus der bloßen Freude an rhythmischen Bewegungen, ist auch nicht nur religiösen Ursprungs, vielmehr lehren die Tatsachen nur, daß der disziplinierte Tanz wahrscheinlich überall ein ursprünglicher Kult- also Zaubertanz gewesen ist. Daneben finden sich undisziplinierte Tänze, wo nirgends irgend ein Zusammenhang mit dem Kult auffindbar ist. Der Tanz ist ein gehobener und dadurch die Anlage zu weiterer künstlerischer Entwicklung in sich tragender Ausdruck der verschiedensten Gefühle und Stimmungen. Sicherlich nehmen unter diesen Gefühlen die religiösen und ihre verschiedenen Vorstufen eine besonders wichtige Stellung ein, aber sie sind nicht die einzigen. Wenn der Tanz schließlich in weiter Ausdehnung zu einem erfreuenden Genuß geworden ist, so liegt das in den von allen sonstigen Tanzzwecken unabhängigen Eigenschaften der an ihn gebundenen Empfindungen und Gefühle begründet. Zwei Momente greifen besonders in die Entwicklung ein: 1. Der Gemeinschaftstanz ist höchstwahrscheinlich von Anfang an Zaubertanz. 2. Mit der durch den Kult veranlaßten notwendigen Regelung des Tanzes durch geheiligte Normen hat dieser überhaupt erst sich zu strengeren Formen entwickeln können. In dem Übergang aus den religiösen zu den profanen Formen ist dann aber der Tanz die musische Kunst, die den vollständigsten Motivwandel erfahren hat. Im besonderen hat der Kulttanz zwei Ursprungsmotive, das mantische und das magische: aus dem mantischen entspringt der Tanz in der religiösen Ekstase, aus dem magischen des mythologischen Denkens der mimische Tanz, der zuerst Zaubertanz ist und allmählich zu einem mimischen Gebet wird. — Der 4. Abschnitt behandelt: Begriff und Formen der mimisch dramatischen Kunst, den mythologischen und religiösen, den burlesken Mimus und die Posse, das Puppenspiel und die lustige Person, die antike Tragödie, die attische Kömödie, das neuere Drama; Psychologie der komischen und der tragischen Motive. Zu letzteren beiden äußert sich Wundt

etwa folgendermaßen: Der früheste und beharrlichste unter allen Vorgängen des Motivwandels ist der Übergang vom Ernsthaften in das Burleske. Stets setzt die Komik den Ernst vorauf, denn sie besteht in der Umkehrung eines ernsten Eindrucks in sein Gegenteil und in einer durch diese Auflösung hervorgebrachten Entlastung des Gemüts, ein Gefühl, das durch seine weitere psychische Rückwirkung zu einem Gefühl der Befreiung von den Hemmnissen des Daseins wird. Die befreiende, sieghafte Wirkung des Komischen bleibt ihm auf allen Stufen seiner Entwicklung erhalten. Sie ergreift die geistige wie die physische Seite des Menschen. Indem die Spannung, die der komische Anblick oder die komische Handlung erzeugt, alles andere aus dem Bewußtsein drängt, bewirkt die schließliche Lösung dieser Spannung ein reines starkes Lustgefühl, das noch lange anhält, um dann langsam dem gewöhnlichen Verlauf wechselnder Gefühle, wie sie die Schwankungen des Lebens mit sich bringen, Platz zu machen. Diesen psychischen sind die physischen Wirkungen auf Blutbewegung, Atmung und Muskelspannung korrespondiert, die verstärkend auf die Stimmung zurückwirken. — Der Schrecken bildet gar keine, das Mitleid eine unzulängliche Lösung des tragischen Konfliktes. Vielmehr ist die Erhebung über das Leben selbst und die in dieser Erhebung liegende Entlastung des Gemüts das Motiv, dem die Tragödie in dem Aufbau ihrer Handlung zustrebt und das in ihrer Wirkung als erreichter Zweck wiederkehrt. Die tragischen Probleme sind in ihrem Wesen dieselben geblieben, nur ihre äußeren Bedingungen und ihre Beantwortungen sind verändert. Das unveränderliche Thema der Tragödie ist der Konflikt des menschlichen Wollens und Könnens. Wohl ist der Konflikt alltäglich, doch wird er zum tragischen, wenn eine ganze Persönlichkeit auf dem Spiele steht und wenn eine Katastrophe entsteht, durch die die wollende Persönlichkeit selbst zu Grunde geht.

3. Kapitel: Die mythenbildende Phantasie.

Das Kapitel behandelt in 3 Abschnitten die mythologischen Theorien, die allgemeine Psychologie der Mythenbildung und Mythus und Dichtung. Der zweite Abschnitt und der letzte Teil des vierten mögen noch kurz skizziert werden. —

Es handelt sich in diesem Abschnitt nur um eine vorläufige Fixierung der Begriffe. Es gibt eine Eigenschaft, in der die verschiedensten, sonst grundsätzlich auseinandergehenden mythologischen Theorien übereinstimmen: das ist die, daß der Mythus die Gegenstände belebt, daß er die Objekte der umgebenden Welt ebenso wie die Menschen selbst, die Teile seines Leibes wie die inneren seelischen Vorgänge, in empfindende und strebende Wesen verwandelt. Woraus entspringt diese Eigenschaft des mythologischen Denkens, die man die personifizierende nennen kann? Der mythologischen Phantasie ist keine besondere seelische Kraft eigen. Sie ist lediglich eine unter günstigen Bedingungen eintretende Steigerung normaler seelischer Vorgänge, solcher, die betrachtet werden unter dem Gesichtspunkt der Wechselwirkung äußerer Eindrücke mit den Spuren früherer Erlebnisse und unter der besonderen Bedingung, daß die aus dieser Wechselwirkung entspringenden Resultanten Gefühle und Affekte erwecken,

die das wahrnehmende Subjekt in die Objekte projiziert, während es sie doch gleichzeitig als subjektive Erregungen empfindet. Die mythologische Personifikation ist nichts weiter als ein gesteigerter Grad der ästhetischen »Einfühlung«, gesteigert, weil die Projektion so umfassend ist, daß die Objekte selbst als belebte Wesen erscheinen. Zugrunde liegt dieser Projektion aber nichts anderes als die Apperzeption in dem Sinne, daß die Auffassung des Objekts in jedem einzelnen Falle eine Willenshandlung des Subjekts ist, bei der sich die fundamentale Eigenschaft des letzteren, die in der Einheit seiner Zustände besteht, auf das Objekt überträgt. Mit diesem Grundphänomen hängt aufs engste zusammen der »Wahrnehmungscharakter« der mythologischen Vorstellungen, d. h. die Vorstellungen erscheinen als unmittelbar gegebene Wirklichkeit. An mancherlei Erzeugnisse des unmittelbaren Glaubens reihen sich bald solche der mythologischen Apperzeption (Atem-Seele, Totenvogel, Totenschiff usw.) auch sie tragen den Charakter des Unmittelbaren, nicht durch Reflexion Vermittelten. Die Macht der Assoziationen ist unbeschränkt durch Hemmungen, die von den entwickelteren Gedankengängen ausgehen. Diese Macht schließt von selbst als wesentliche Faktoren zugleich die Assoziationen ein, die sich zwischen den subjektiven Gefühls- und Willensantrieben und den objektiven Inhalten des Bewußtseins bilden; die resultierende Wirkung dieser zwischen beiderlei Elementen eintretenden Verschmelzungen und Assimilationen ist die Apperzeption. — Der letzte Abschnitt handelt von den mythologischen Aufgaben der Völkerpsychologie gegenüber Mythus und Dichtung. Im allgemeinen lassen sich die Grenzen der historischen und ethnologischen und die der psychologischen Mythologie dahin feststellen, daß diese hauptsächlich die ursprünglichen, aus den natürlichen Bedingungen des menschlichen Lebens und des menschlichen Bewußtseins entspringenden Vorstellungen und deren natürliche Verkettung, die erstere neben diesen Vorstellungen zugleich und hauptsächlich deren poetische Fort- und Umbildungen zu ihren Objekten hat, doch können diese Grenzen schon um deswillen keine festen sein, weil die mythenbildende und die dichterische Phantasie in ihren allgemeinen Eigenschaften übereinstimmen.

Kiel Marx Lobsien

II Pädagogisches

Löwisch, Dr. **Max**, Direktor der Oberrealschule in Weißenfels, Was kann innerhalb der Grenzen der gegenwärtigen Lehrpläne seitens der Schule für die Pflege des Kunstsinnes und des Kunstverständnisses geschehen? Sonderabdruck aus den Verhandlungen der 10. Direktorenversammlung der Provinz Sachsen. Berlin, Weidmann, 1907.

Sechzig Jahre sind es her, daß Bernhard Stark und gleichzeitig Hermann Hettner zuerst den Gedanken aussprachen, daß die Kunst auch in die Schule gehöre. Als ich 30 Jahre später wieder mit dieser Forderung hervortrat, war die Literatur über dieses Thema noch äußerst spärlich, obgleich schon zwei Philologenversammlungen (1864 und 1866)

und auch die westfälische Direktorenversammlung (1875) sich damit beschäftigt hatten. Wie anders in den letzten 30 Jahren! Ob die Kunst in die Schule gehöre, darüber wird schon nicht mehr gestritten; es fragt sich nur noch, wie der Unterricht zu geben sei. Mit dieser Frage hat sich auch die 10. Direktorenversammlung der Prov. Sachsen beschäftigt, mit der Beschränkung, daß bei der Antwort die gegenwärtigen Lehrpläne der preußischen höheren Schulen zu beachten sind. Die oben bezeichnete Schrift enthält den »Mitbericht«, den auf die vorgelegte Frage der Direktor Löwisch erstattet hat. Er hat sich seine Aufgabe folgendermaßen gestellt (S. 111): Der . . . Bericht soll von der Frage der Stoffwahl ausgehen. Er soll im Anschluß daran die Stelle suchen, wo die bildende Kunst sich am besten in den Organismus unsrer unterrichtlichen Fächer einfügen läßt und dann die tatsächliche oder mögliche Mitarbeit der einzelnen Fächer an der Entwicklung des Kunstsinns und an der Förderung des Kunstverständnisses unsrer Jugend kurz besprechen. Dazu ist ein Blick auf die Literatur unsrer Schulbücher unerläßlich, der darüber belehren soll, wie weit die Kunst hier Eingang gesucht und gefunden hat oder etwa finden kann. Dann sollen die Lehrpläne in den Vordergrund treten. Es soll geprüft werden, was die neuen preußischen Lehrpläne direkt und indirekt, nach Wortlaut und Geist zur Entwicklung des Kunstverständnisses tun, welches ihre prinzipielle Stellung zur Kunst ist und wie sich die praktische Arbeit innerhalb des durch sie gegebenen Rahmens etwa gestalten könnte.

Es ist eine geistvolle und sachkundige Arbeit. Auf knappem Raum entwickelt der Verfasser, von allgemeinen Grundsätzen ausgehend, in scharfer Abfolge eine Fülle von Gedanken, die auch nur einzeln anzudeuten, der Raum nicht gestattet. Man lese die anregende Schrift selbst nach! Löwisch kommt zu einem andern Wege des Kunstunterrichts als Prof. Ipfelkofer, von dem mir gleichzeitig ein Buch »Bildende Kunst an Bayerns Gymnasien« (München 1907) vorliegt. Während dieser mit triftigen Gründen den gelegentlichen Kunstunterricht verwirft, zeigt Löwisch, wie der gelegentliche Unterricht — ein andrer ist ja innerhalb der gegenwärtigen preußischen Lehrpläne kaum möglich — zu hohen Zielen führen kann. Er zieht besonders den Unterricht in den Sprachen, Geschichte und Religion heran, begnügt sich aber nicht mit Kunstgeschichte, sondern verlangt mit Recht auch Belehrung über ästhetische Fragen, ja sogar über künstlerische Technik; natürlich mit Maßen und mit der Richtung auf das Wichtigste, besonders Begriffliches. S. 138 sind seine Ziele folgendermaßen zusammengestellt: »ein Begriff von dem Charakter der historischen Kunstvölker und der großen Kunstzeiten, eine Anschauung der historischen Stilformen, eine praktische Ästhetik der Darstellungsformen (Architektur, Skulptur und Malerei) und der Bildformen (Menschenbild, Ortsbild, Handlung, Zeitbild), ein Begriff von der technischen Entstehungsgeschichte eines Bauwerks, einer Bildhauerarbeit, eines Fresko- oder Ölgemäldes und einige Kenntnis von den großen Fortschritten in der Kulturgeschichte der künstlerischen Technik.« Im Mittelpunkte des Unterrichts soll die deutsche Kunst stehen.

Wird der gelegentliche Unterricht ohne Schädigung des Fachunter-

richts die Erreichung aller dieser Ziele gestatten? Wird je eine Zeit kommen, wo die höheren Schulen so reichhaltige Kunstsammlungen haben, wie sie der Verfasser verlangt? Können des Verfassers Forderungen wirklich innerhalb der gegenwärtigen preußischen Lehrpläne erfüllt werden? Er ist ein optimistischer Deuter derselben. Zwar weiß er recht wohl (S. 150), daß das Wort »Kunst« in diesen Plänen kaum vorkommt, daß nur von »künstlerisch-wertvollen Anschauungsmitteln« gesprochen wird, ja daß sogar ausdrücklich gesagt wird, daß Betrachtung und Besprechung der Anschauungsmittel nicht Selbstzweck werden sollen, aber er meint (S. 152), »daß der Geist der Lehrpläne der Kunst günstiger ist als der Wortlaut, wird kaum bezweifelt werden können«. Die Richtigkeit seiner Auffassung von dem Geiste der Lehrpläne sucht er geistvoll zu erweisen, — hoffentlich mit allseitigem Erfolge!

Oldenburg i. Gr. Rud. Menge

Lüngen, Dr. **Wilh.**, Stadtschulrat in Frankfurt a. M., Fragen der Frauenbildung. Aufsätze und Vorträge. Leipzig, B. G. Teubner, 1904. VI u. 108 S. Preis 2 M.

Das Buch enthält sechs Aufsätze, die teilweise in Schulberichten und verschiedenen Zeitschriften veröffentlicht worden sind: 1. Welche Hindernisse stellen sich dem Wirken der höheren Mädchenschule in den Weg? (S. 1 bis 10). 2. Knabenerziehung — Mädchenerziehung. Ein Vergleich (S. 11 bis 31). 3. Warum muß und wie kann die Erziehung des weiblichen Geschlechts zweckmäßiger gestaltet werden? (S. 32—51). 4. Zur Frage des Ausbaus der höheren Mädchenschule (S. 51—74). 5. Wie lassen sich sicherere Unterrichtsergebnisse in der höheren Mädchenschule erzielen? (S. 74—90). 6. Frauennot, Frauenpflicht und Frauenrecht (S. 91 bis 108). Die Essays gehen von der Ansicht aus, daß die Erziehung der deutschen Mädchen »noch in mancher Hinsicht rückständig« sei; sie wollen die Richtigkeit dieses Satzes beweisen, auch die Schuldfrage erörtern und endlich zeigen, auf welchen Wegen nach der Ansicht des Verfassers »eine Besserung der Verhältnisse erreicht werden kann«. Zudem finden sich überall recht wertvolle allgemein pädagogische und didaktische Bemerkungen. Kaum eine der für die höhere Mädchenbildung wichtigen Fragen ist hier unerörtert geblieben. Und zwar geschieht es mit größter Sachkenntnis und Gründlichkeit.

Was der Verfasser über die Schuld der Lehrer, der Direktoren, der Behörden und der Eltern sagt, klingt nicht angenehm, ist aber gewiß zutreffend, denn sein Urteil ruht auf reicher Erfahrung und wird in wohlwollendster Absicht ausgesprochen. »Tun denn unsere Staatsbehörden heutzutage genug für die fachmännische Ausbildung der Lehrer? Man beruft sich zum Beweise dafür gern auf die Einrichtung von pädagogischen Seminaren für zukünftige Lehrer an höheren Schulen, und niemand wird bezweifeln, daß darin ein erfreulicher Fortschritt gegenüber den früheren trostlosen Verhältnissen liegt. Aber besitzen denn die Herren, die hier die jungen Leute in ihren Lebensberuf einführen sollen, selbst alle die nötige vorbildliche Frische und Klarheit als Lehrer, sind sie vertraut mit

den grundlegenden Fragen auf dem Gebiete des körperlichen und geistigen Lebens unserer Kinder und mit deren mannigfacher Wechselbeziehung, kennen sie alle genau die gewaltige, unser ganzes Volk durchbrausende Bewegung, die auf Umgestaltung des Unterrichts und der Erziehung hinzielt, und haben sie auf Grund eingehenden Studiums Stellung zu den Forderungen der Bahnbrecher genommen? Ist das aber nicht der Fall, dann bilden Dilettanten immer wieder nur Dilettanten heran, und den Schaden tragen die Schüler.« (S. 7 ff.) Sehr richtig! Verfasser beklagt mit Recht den Mangel an Fortbildungsschulen für Mädchen aus der breiten Masse des Volks (S. 11 u. 45) und geht auf die noch im argen liegende Lehrerinnenbildung im Gegensatz zur Bildung der Lehrer an Volksschulen näher ein (S. 57). »Die Einrichtungen für ihre Ausbildung im Unterrichten sind oft ziemlich mangelhaft, und so kommt es immer noch vor, daß sie von den eigenartigen und bedeutenden Schwierigkeiten wenig oder nichts erfahren, die mit der Arbeit an den Kindern der in leiblicher und geistiger Not lebenden ärmeren Volksklassen untrennbar verknüpft sind« (S. 13). Er hält »die Beschränkung auf einen neunjährigen Lehrgang« in der höheren Mädchenschule, worin wir wiederum zustimmen können, für verfehlt, zeigt die Notwendigkeit gymnasialer Anstalten für das weibliche Geschlecht (S. 29 u. 62 ff.), beklagt die »zu starke Betonung des Unterrichts in den fremden Sprachen« (S. 42) und läßt den akademisch wie seminaristisch gebildeten Lehrern volle Gerechtigkeit widerfahren. »Ich halte die in akademischen Kreisen dann und wann vorkommenden Vergleiche der beiden Lehrergruppen mit Offizieren und Unteroffizieren, mit Richtern und Gerichtsschreibern für töricht und würde es mit Freuden begrüßen, wenn ein freier Wettbewerb zwischen akademisch und seminarisch vorgebildeten Lehrern an allen höheren Schulen zugelassen würde; denn dieser würde auf die didaktische Durchbildung der ersteren und auf die wissenschaftliche Vertiefung der letzteren segensreich ein- und dem verständnislosen Aburteilen der verschiedenen Gruppen übereinander kräftig entgegenwirken« (S. 56 u. 83). Er wünscht die Ausscheidung »einer der beiden Sprachen aus der Reihe der Pflichtfächer« zu Gunsten »des Deutschen, des Rechnens und der Naturkunde« und tritt warm für den »Schulgarten« ein. »Es genügt nicht das bloße Betrachten absterbender Pflanzen und toter Tiere, die Samenkörner müssen im Schulgarten von den Schülerinnen selbst gesät, die Pflänzchen von ihnen selbst eingesteckt werden, sie müssen unter ihrer ständigen Pflege heranwachsen, sie müssen von ihnen in allen Stadien der Entwicklung — und zwar in stetem Zusammenhang mit der auf sie einwirkenden oder von ihnen abhängigen Tierwelt — beobachtet werden, und deshalb gehört dieser Unterricht während der günstigen Jahreszeit nicht in das Schulzimmer, sondern in den Schulgarten oder in eine darin oder daneben liegende offene Halle« (S. 82). Vergl. auch des Referenten: »Ziele und Wege weiblicher Bildung in Deutschland«. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903. 108 S. Preis 1,40 M.

Halle a. S. H. Grosse

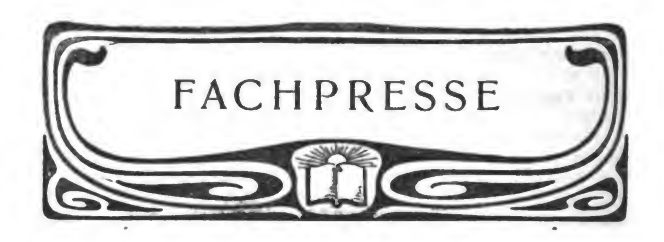
Dritte Richter-Mappe, herausgegeben vom Kunstwart. München, Georg D. W. Callwey. Preis 1,50 M.

Meunier-Mappe, herausgegeben vom Kunstwart. München, Georg D. W. Callwey. Preis 6 M.

Die beiden ersten Richter-Mappen mit je 6 Blättern, die viel Anklang gefunden haben, werden durch diese dritte L. Richter-Mappe schön ergänzt. Dieselbe eröffnet ein neues, d. i. nicht allgemein bekanntes Richterbildnis aus des Meisters Jugend, wahrscheinlich von K. Peschel gezeichnet und von Richter eigenhändig unterzeichnet. Inhalt: 1. Agnes (Vierfarbendruck), eine Christgabe für seine Tochter vom Jahre 1858. 2. Schneewittchen (Doppel-Autotypie). 3. Genovefa (Lichtdruck), eine der schönsten von Richters Kompositionen. 4. Andacht im Walde (Doppel-Autotypie) vom Jahre 1842, voll Poesie und herrlichster Stimmung (Orig. im Leipziger Museum). 5. Der Dorfgeiger (Vierfarbendruck). 6. Gewitter am Schreckenstein (Doppel-Autotypie), 1836 entstanden (Original im Leipziger Museum). Die Ausführung der Blätter und die Ausstattung des Heftes zeigt gegenüber den früheren Mappen bedeutende Verbesserungen, die dankbar anzuerkennen sind, besonders da der niedrige Preis beibehalten wurde.

Meunier, der Bildhauer und Maler, ist 1831 in einer Vorstadt Brüssels geboren und 1905 gestorben. Er hat, wie Millet den Stand der Bauern, den Stand der Handarbeiter in die moderne Kunst eingeführt, den Ernst, die Bedeutung, die Größe aller seiner Verrichtungen feiernd als Arbeit, die er der Menschheit leistet. Er hat an ihm den Adel gezeigt, der auch dort wie in jedem tüchtigen Menschentum in der Arbeit wohnt. Damit ist er zu einem edlen Vermittler zwischen den verschiedenen Ständen geworden. »Die Größe zu zeigen in dem, was schwachen Augen gemein erscheint, das ist für ein großes Gebiet des Menschenseins dieses Künstlers sittliche Tat.« Die vorliegende Meunier-Mappe enthält 14 bedeutende Werke des Meisters in Duplex-Autotypie, sämtlich auf grauen Karton geklebt im Format von 31 : $42^1/_2$ cm, und einem Selbstbildnis des Künstlers und Begleittext von Ferd. Avenarius. Inhalt: 1. Anvers (Antwerpen). 2. Der Schnitter. 3. Frau, die ihr Kind stillt. 4. Die Tränke. 5. Das schwarze Land (aus dem Kohlengebiet). 6. Dorfstraße mit plaudernden Frauen. 7. Alter Hochofen. 8. Der Bergmannskopf. 9. Rufende Bergarbeiterin (berühmte Gestalt). 10. Altes Grubenpferd (ergreifende Darstellung der stummen Kreatur im Joch). 11. Ecce homo, mit Dürers Schmerzenman vergleichbar. 12. Der Gerichtete. 13. Der verlorene Sohn eine zweite Aufnahme dieses Werkes von der andern Seite ist dem Text (beigegeben). 14. Die Industrie, das berühmteste aller Reliefs des Künstlers, schildert eine schwere und gefährliche Arbeit in der Glashütte. Der weißglühende Schmelzofen hat einen Sprung bekommen und droht, das flüssige Glas in den Raum zu ergießen. Man holt ihn mit höchster Energie entschlossen auf dem Eisenkarren heraus.

Halle a. S. H. Grosse.



Aus der philosophischen und pädagogischen Fachpresse

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. 20. Jahrg. 4. Heft.

Creusen, Des Aristoteles Lehre über die Willensfreiheit. — Meier, Kausalität und Identität. — Gutberlet, Die Substanz als Bewegungsmelodie. — Adlich, Rosselin u. St. Anselm. — Rezensionen. — Zeitschriftenschau. — Nachrichten.

Zeitschrift für Psychologie. Von Ebbinghaus. 1907. 6. Heft.

Becker, Kritik der Widerlegung des Parallelismus auf Grund einer naturwissenschaftlichen Analyse durch Handlung durch Driesch. — Wastat, Der Bilderrahmen.

Zeitschrift für Sinnesphysiologie. Von A. Nagel. 1907. Bd. 42. Heft 2.

Messmer, Über Dunkeladaption bei Hemeralopie. — Reuss, Über eine optische Täuschung. — v. Szilly, Zum Studium des Bewegungsnachtbilds. — Sewall, Beitrag zur Lehre von der Ermüdung des Gehörorgans. — Schornstein, Zur Deutung der Netzhautströme. — Lehmann, Zur Frage nach der Ontogenese des plastischen Sehens.

Archiv für systematische Philosophie. XIII. Bd. Heft 3. 1907.

Lemke, De motu curvo. — Geissler, Die Dimensionen des Raumes und ihr Zusammenhang. — Sterling, Die polnische Philosophie der Gegenwart. — Frankl, Gegenstandstheoretische Beiträge zur Lehre vom sogenannten logischen Quadrat. — Allara, Sulla Causa del Cretinismo. — Eller, Der Mensch und das Unendliche. — Jahresbericht über sämtliche Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie.

Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie (Die Kinderfehler). Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch, Irrenanstaltsdirektor a. D. in Zwiefalten u. Dr. E. Martinak, o. ö. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der k. k. Universität Graz, herausgeg. von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheims und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XIII. Jahrg. 4. Heft.

A. Abhandlungen: Heinr. Nöll, Fingertätigkeit und Fingerrechnen als Faktor der Entwicklung der Intelligenz und der Rechenkunst bei Schwachbegabten (Schluß) — Marie Damrow, Der Kindergarten als Vorstufe der nach Fähigkeitsklassen gegliederten Schule. — B. Mitteilungen: Dr. Th. Heller, Österr. Gesellschaft für Kinderforschung. — Zur Psychologie der Aussage. — C. Literatur.

Neue Metaphysische Rundschau. Monatsschrift f. philosophische, psychologische und okkulte Forschungen in Wissenschaft, Kunst und Religion. Herausgeg. von Paul Zillmann. 1907. Band XIV. Heft 6.

S. vom Werth, Alkayest. — Rabb. Magg. D. Camerini, Der Gottesbegriff bei den Hebräern. — Bücherschau: Simon, Dr. J., Faust in der Musik. — Steinhausen, Wilhelm, Göttliches und Menschliches. — Büttner, Hermann, Das Büchlein vom vollkommenen Leben. — Maeterlinck, M., Der doppelte Garten. — Die Intelligenz der Blumen. — Pelleas und Melisande. — Joyzelle. — Schlaf, Joh., Maurice Maeterlinck. — Doms, Wilhelm, Die Odysee der Seele. — Franz von Assisi, Blütenkranz des heiligen Franz von Assisi. — Aristoteles, Metaphysik. — Body, O. N., Aus eines Mannes Mädchenjahren. — Tafel: Elektronisches Màximin-System.

Mind A Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Prof. G. F. Stout. New Series. No. 64. October 1907.

Alexander F. Shand, M. Ribots Theory of the Passions. — G. Galloway, The Idea of Development and its Application to History. — D. H. MacGregor, The Inductive Argument for Design. — R. F. A. Hoernlé, Professor Baillie's »Idealistic Construction of Experience«. — Discussion. Critical Notices. — New Books. — Philosophical Periodicals. — Note.

Revue de Métaphysique et de Morale. Von M. Xavier Léon. 15. Année, No. 6. Novembre 1907.

A. Job, L'oevre de Berthelot et les théories chimiques. — H. Delacroix, Analyse du mysticisme de Mme Guyon. — E. Borel, L'évolution de l'intelligence géométrique. — E. Mallieux, Le rôle de l'expérience dans les raisonnements des jurisconsultes. — Études critiques: E. Chartier, Essai sur les éléments principaux de la représentation, par O. Hamelin. Questions pratiques: P. Lapie, Réforme électorale. — Tables des Matières: Table des auteurs. — Table des articles. — Table des suppléments.

Glauben und Wissen. Blätter zur Verteidigung und Vertiefung der christlichen Weltanschauung. Von Dr. phil. E. Dennert. V. Jahrgang. Heft 12. Dezember 1907.

Dr. Otto Siebert, Geistige Strömungen der Gegenwart. V. Das Problem der Religion. — Diakonus E. Weise, Die Person Jesu (Schluß). — W. von Schnehen, Die Urzeugung. — Hofrat Prof. M. Seiling, Eine Erfahrung mit Monisten.

Archiv für die gesamte Psychologie. IX. Band. 2. u. 3. Heft.

Lipps, Psychologie und Ästhetik.

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie. XXXI. Bd. 1. Heft.

Meyer, Der Ursprung des Kausalitätsbegriffes. — Geissler, Das Willensproblem. — Wernick, Der Wirklichkeitsgedanke.

Philosophische Wochenschrift. VI. Band. No. 12 u. 13.

Roth, Stimmungsphilosophie. — Palagyi, Naturphilosophische Vorlesungen über die Grundprobleme des Bewußtseins und des Lebens. — Geissler, Die Ergründung des Unendlichen und ihre Bedeutung für die religiösen Vorstellungen.

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. 130. Band. 1. Heft.

Meinong, Über die Stellung der Gegenstandstheorie im System der Wissenschaften. — Wernaer, Das ästhetische Symbol. — Groos, Beiträge zum Problem des »Gegebenen«.

Archiv für Sozialwissenschaft und Sozialpolitik. 1907. 2. Heft.

Gottl, Zur sozialwissenschaftlichen Begriffsbildung.

— — 3. Heft.

Simmel, Soziologie der Über- und Unterordnung.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

K. Grelling, Das gute, klare Recht der Freunde der anthropologischen Vernunftkritik verteidigt gegen E. Cassirer. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1907. 191 S.

Gertardi, Das Wesen des Genies. Jauer u. Leipzig, Hellmann, 1907. 149 S.

Specht, Die Beeinflussung der Sinnesfunktionen durch geringe Alkoholmengen. I. Teil. Leipzig, Engelmann, 1907. 116 S.

H. Levy, Kants Lehre vom Schematismus der reinen Verstandesbegriffe. I. Teil. Halle, Kämmerer, 1907. 165 S.

Eisler. Grundlegung der allgemeinen Ästhetik. Wien u. Leipzig 1908. 51 S.

Sanus, Similismus Grundriß einer neuen Weltanschauung. Dresden, Pierson, 1907. 172 S.

H. Graf Keyserling, Unsterblichkeit, eine Kritik der Beziehungen zwischen Naturgeschehen und menschlicher Vorstellungswelt. München, Lehmann, 1907. 349 S.

Achinger, Einladungsschrift zur 46. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen 1907.

1. Grundlinien einer Auswahl und Anordnung vaterländischen Geschichtsstoffs für die Volks- und Mittelschule. Von Leite.
2. Zur Frage der Schuldisziplin. Von Börger.

Berichte.

E. Meumann, Einführung in die Ästhetik der Gegenwart. Aus der Sammlung von Herre, Wissenschaft und Bildung. Leipzig, Quelle & Meyer, 1908. 151 S.

Deutsches Wörterbuch von Weigand. 5. Aufl. I. Lieferung. Gießen, Töpelmann, 1907. 191 S.

Petrazycki, Über die Motive des Handelns, Aus dem Russischen. Berlin, Müller, 1907. 64 S.

Günther, Die deutsche Heimat. 2. Aufl. Leipzig, Dürr.

Wychgram, Vorträge u. Aufsätze zum Mädchenschulwesen. Leipzig, Teubner.

Thalhofer, Die sexuelle Pädagogik. Kempten, Kösel.

Spanuth, Präpar. f. den ev. Relig.-Unt. Osterwieck, Zickfeldt.

Lesebuch für Hilfsschulen I. Leipzig, Dürr.

Vogel, Naturgeschichte. Ebenda.

Förster, Schule und Charakter. Zürich, Schultheß.

Lasson, Hegels Phänomenologie des Geistes. Leipzig, Dürr.

Frischeisen-Köhler, Moderne Philosophie, ein Lesebuch usw. Stuttgart, Enke.

Wundt, Logik. II. Bd. 3. Aufl. Ebenda.

Weimer, Der Weg zum Herzen des Schülers. München, Beck.

Srern-Lipmann, Zeitschrift f. angew. Psychologie. Leipzig, Barth.

Ipfelkofer, Bild-Kunst an Bayerns Gymnasien. München, Lindl.

Löwisch, Pflege d. Kunstsinnes. Berlin, Weidmann.

Michaelis, Die Stadt Berlin und das Reformgymnasium. Leipzig, Dürr.

Vogt, Mathem. u. Reformgymnasium. Ebenda.

Voigt, Religionsunterricht oder Moral-Unterricht. Ebenda.

Jahn, Psychologie als Grundwissenschaft. Ebenda.

Clausnitzer, Pädagogische Jahresschau. Leipzig, Teubner.

Conrad, Präparationen für den Physik-Unterricht. 3. Aufl. Dresden, Schambach.

Barchewitz, Gedanken zu einer zeitgemäßen Umgestaltung des Relig.-Unt. Ebenda.

Lange, Wider die Wortbildtheorie. Leipzig, Dürr.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



Das Problem der Materie

Von

G. Schilling und **C. S. Cornelius**

Eingeleitet von

O. Flügel

(Fortsetzung)

Die Erscheinungen des Lichts und der Wärme, obschon dieselben sich weit über den Umfang der gegebenen Körper hinaus in den umgebenden Raum erstrecken, treten doch immer an der wägbaren Materie hervor, so daß sie jedenfalls durch die Tätigkeit der letzteren, wenn auch nicht ausschließlich, so doch wenigstens teilweise bedingt sind. Ähnliches gilt von den Erscheinungen der Elektrizität. Andrerseits deuten aber diese Erscheinungen wieder auf etwas von der Materie Unabhängiges und Selbständiges, als auf ihr Ursächliches hin. Wenn Licht und Wärme von einem Körper ausgehen und auf einen anderen treffen, so werden in diesem, allerdings je nach dessen Natur, Erscheinungen bewirkt, die man nicht ohne weiteres auf eine bloße, durch jenen Körper veranlaßte, Selbsttätigkeit desselben zurückführen kann.

Wenn wir sehen, wie ein Körper durch die Wärme ausgedehnt wird, wenn wir weiter beobachten, daß der Körper seine bisherige Aggregatform verliert und eine davon verschiedene erhält, so müssen wir wohl annehmen, daß etwas von den Massenteilchen der Körper Verschiedenes und Selbständiges in den Zusammenhang derselben eingreift und mit ihnen in Wechselwirkung tritt. Die physikalische Atomistik hat nun auch schon längst außer denjenigen Atomen, welche

als Grundbestandteile der wägbaren Materie betrachtet werden müssen, noch andere Atome angenommen, die sie unter dem Namen Äther zusammenfaßt. Die Atome des Äthers sollen sich gegenseitig abstoßen, während zwischen jedem Atome der wägbaren Materie und Ätheratome Anziehung stattfindet. So ist um jedes Atom der Materie eine Äthersphäre gruppiert, deren Elemente mancherlei Einwirkungen von seiten der Körperatome empfangen können, wenn diese durch irgend eine Ursache aus ihrer Gleichgewichtslage verrückt werden. Dadurch können die Atome der Äthersphären und weiterhin auch die Ätheratome im umgebenden Raume in gewisse Bewegungszustände versetzt werden, die sich von Atom zu Atom auf benachbarte Körper fortpflanzen und in diesen entsprechende Veränderungen hervorbringen. Die Fortpflanzung der strahlenden Wärme und deren Wirkung bietet hierzu ein bekanntes Beispiel.

Gehen wir von hier aus zurück zu unserer oben begonnenen Vergleichung der einfachen Elemente, so führt diese fast von selbst zur möglichen Existenz von solchen Elementen, die man in der physikalischen Atomistik unter dem Namen des Äthers zusammenfaßt. Die Qualitäten der einfachen Elemente können gleich sein, aber auch in bestimmten Gegensätzen untereinander stehen. Der Gegensatz kann nicht allein mehr oder minder stark sein, sondern auch noch eine andere Art des Unterschiedes darbieten, je nachdem entweder schon Ein Element A hinreicht, um ein anderes B zu einer vollständigen Reaktion, nämlich zu dem möglichen Maximum derselben, das sich als Einheit betrachten läßt, zu veranlassen, oder erst mehrere Elemente a denjenigen Grad der Reaktion hervorzubringen vermögen, dessen B überhaupt fähig ist, so daß der Grad der Reaktion, zu welchem B durch ein a gebracht wird, als ein Bruchteil der Einheit anzusehen ist. Diese Verschiedenheit läßt sich als Gleichheit und Ungleichheit des Gegensatzes bezeichnen. Stehen also die Elemente A und B in einem gleichen Gegensatze zueinander, so werden sich beide Elemente, falls sie zusammen sind, zu dem höchsten Grad der Reaktion, dessen sie überhaupt fähig sind, veranlassen. Kommt aber noch ein zweites Element A hinzu, so wirkt B abstoßend, indem es der Erhöhung seiner Reaktion über das mögliche Maximum hinaus widerstrebt. Ist aber der Gegensatz zwischen zwei Elementen B und a ein ungleicher, so daß etwa zwei Elemente der Art a nötig sind, um in B das Maximum der Reaktion hervorzubringen, so wird die Reaktion von B gegen ein einzelnes a: $= 1/2$ der ganzen Reaktion in B sein. Die beiden a werden in diesem Falle mit B zusammen bleiben können, solange bis ein drittes a hinzukommt, wo dann das

Element B, zufolge der geforderten Erhöhung seiner Reaktion über das natürliche Maximum hinaus, wieder abstoßend wirkt. Doch wird auch hier zwischen den Elementen a selbst schon früher, noch ehe das dritte hinzukommt, Abstoßung eintreten, insofern sie nämlich miteinander in Konflikt geraten, indem jedes gegen das andere in B zu verharren strebt. Sie verdrängen sich aus dem letzteren nach entgegengesetzten Richtungen, jedoch, da mit dem Außereinander ihr Konflikt wegfällt, mit der Bedingung, bald darauf wieder (durch eine rückgängige Bewegung) in B einzudringen.

Wie bei dem gleichen, so können auch bei einem ungleichen Gegensatze im Grunde nie mehr als zwei qualitativ entgegengesetzte Elemente (B und a) zusammen bleiben; sobald ein zweites a hinzukommt, entsteht notwendig Abstoßung, die im Verein mit der Anziehung oder dem Bestreben der Elemente a, in B zu verharren, zu jener oscillatorischen Bewegung der Elemente a in Bezug auf das eine B führt. Der Unterschied liegt nur darin, daß bei einem ungleichen Gegensatze erst dann eine abstoßende Tätigkeit von seiten des einen Elements, das wir hier B nennen, erwacht, wenn eine gewisse Anzahl anderer Elemente, die mehr als zwei beträgt, überschritten wird; während dieselbe bei einem gleichen Gegensatze zwischen den Elementen A und B sogleich hervortritt, falls ein zweites A oder auch ein zweites B hinzukommt.

Die Gleichheit und Ungleichheit des Gegensatzes hat namentlich Bedeutung in Hinsicht auf das quantitative Verhältnis, nach welchem sich die Elemente zusammen gruppieren. Eine Ungleichheit des qualitativen Gegensatzes unter den Elementen, über deren mögliche Anzahl nichts entschieden werden kann und auch nichts entschieden zu werden braucht, ist aber a priori gewiß ebenso wahrscheinlich als die vollkommene Gleichheit desselben. Der Gegensatz zwischen einem Element B und gewissen anderen c kann nun auch so ungleich sein, daß eine sehr große Anzahl dieser Elemente nötig ist, um jenes erste zum Maximum der Reaktion zu veranlassen, dergestalt also, daß sehr viele derselben mit B zusammen sein können, ehe ihnen von seiten des letzteren eine abstoßende Tätigkeit entgegentritt. Vermöge des Konflikts aber, der zwischen den Elementen c in B stattfindet, weichen sie aus diesem nach allen Seiten (in der Richtung der Radien, die man sich von B aus gezogen denken kann) heraus, um bald darauf wieder in dasselbe einzudringen. Und wenn sie bei dieser oscillatorischen Bewegung auf andere Elemente c (außerhalb B) treffen, so können sie diese mit in die Bewegung hineinziehen, und gewissermaßen zu B hinführen. Sobald aber in B der Elemente c

16*

sich so viele begegnen, daß jenes das Maximum seiner Reaktion überschreiten müßte, um sie alle in sich zu erhalten, gesellt sich zu dem Konflikt, welcher zwischen den einzelnen Elementen c besteht, noch die repulsive Tätigkeit von seiten des B, wodurch eine Vergrößerung der Schwingungsweite der oscillierenden Elemente c bewirkt wird. Die letzteren bilden zusammen eine verdichtete Sphäre um das eine Element B, das für ihre oscillatorische Bewegung das gemeinsame Zentrum und zugleich der Ursprung ist. Alle Elemente, welche sich auf einem und demselben Radius einer solchen Sphäre befinden, beginnen zwar gleichzeitig ihre Bewegung nach dem Zentrum hin, können aber dasselbe nicht alle auch gleichzeitig erreichen, sondern während die dem Zentrum zunächst gelegenen Elemente aus diesem schon wieder herausweichen, sind vielleicht die weiter zurückstehenden erst im Begriff, in dasselbe einzudringen. Es werden also wahrscheinlicherweise nicht alle Elemente einer vollständig ausgebildeten Sphäre mit dem Element B wieder ganz zusammenkommen; aber alle Elemente werden doch eine gemeinsame Bewegung abwechselnd nach diesem Element hin und von demselben hinweg haben. Die Sphäre wird sich demgemäß abwechselnd verdichten und ausdehnen.

Diejenigen einfachen Elemente nun, welche untereinander in einem starken, aber gleichen oder doch nicht sehr ungleichen Gegensatze stehen, betrachten wir als die eigentlichen Grundbestandteile der Materie. Die anderen dagegen, welche mit diesen Grundelementen und gewissermaßen Kernpunkten der Materie einen sehr ungleichen Gegensatz bilden, und sich demgemäß in sehr großer Anzahl um jedes einzelne derselben dauernd gruppieren können, machen zusammen den sogenannten Äther aus, dessen mögliche Existenz sich aus einer vergleichenden Betrachtung der Elemente (bezüglich ihrer Qualität) ergeben hat. Auch die physikalische Atomistik nimmt, wie bereits erwähnt ist, Ätheratome an, von denen sie ohne weiteres voraussetzt, daß eine sehr große Anzahl derselben sich um jedes Atom der wägbaren Materie, vermöge wechselseitiger Anziehung, gruppieren könne.

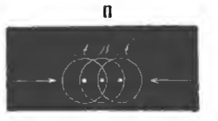
Kommen nun zwei ungleichartige Elemente A und B, von denen jedes, auf die angegebene Weise, mit einer Äthersphäre umgeben ist, einander hinreichend nahe, so werden ihre Äthersphären ineinander greifen, und auf der Seite, wo dies stattfindet, Elemente der einen Sphäre mit denen der anderen zusammentreffen. Diese zusammentreffenden Ätherelemente, obwohl an sich gleichartig, befinden sich doch, da sie den ungleichartigen Elementen A und B angehören, in entgegengesetzten Reaktionszuständen, und können deshalb auch gegen-

einander eine Reaktion ausüben, die einer Anziehung gleichgeltend ist. Wie dem aber auch sein mag, jedenfalls werden die Ätherelemente, welche beim Ineinandergreifen der beiden Sphären zusammentreffen, sich in ihrer Bewegung verzögern, so daß die auf der entgegegengesetzten Seite befindlichen Elemente in dem Moment, wo die Sphären sich zusammenziehen, den bisherigen Druck von der anderen Seiten her nicht mehr in dem Maße wie sonst erfahren werden. Die Sphären müssen also infolge der Verzögerung, welche die Elemente auf der Innenseite, in ihrer Bewegung nach den Zentralelementen A und B hin, erleiden, (s. Fig. I.) auf die letzteren einen stärkeren Druck von der Außenseite her ausüben. Und deshalb müssen die beiden Elemente A und B sich einander nähern, bis wieder ein neues Gleichgewichtsverhältnis zwischen den oscillierenden Ätherelementen sich hergestellt hat. Kommt nun zu B noch ein zweites Element A' hinzu, so wird sich zwischen beiden das vorige Ereignis wiederholen. Doch erfährt B keine Ortsveränderung, insofern es auf beiden Seiten derselben Einwirkung unterliegt; wohl aber müssen die beiden A (s. Fig. II.), weil der Druck ihrer Äthersphären auf der Außenseite das Übergewicht hat, in der Richtung der Pfeile zu dem Element B hindrängen, bis ein gewisses Gleichgewicht zwischen den Druckverhältnissen aller drei Äthersphären eingetreten ist. Dabei können die letzteren dergestalt ineinander getrieben werden, daß jedes Zentralelement innerhalb der Sphäre des benachbarten Elements zu liegen kommt. Die drei Elemente A, B und A' verharren nun in bestimmten Abständen voneinander, und jede Verrückung des einen Elements wird eine entsprechende Bewegung des anderen zur Folge haben.

I.



II

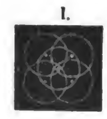


Nehmen wir z. B. an, daß das eine Element A' durch irgend eine Ursache etwas von dem mittleren entfernt werde, so ist das Gleichgewicht des Druckes von seiten der beiden Sphären um A gegen B hin gestört. Die Sphäre des Elements A übt jetzt einen stärkeren Druck aus als die um A', so daß jene samt dem Element B nach A hin fortrücken muß. Wird umgekehrt A' durch irgend eine Ursache in B tiefer eingedrückt, so werden natürlicherweise auch die beiden anderen Elemente mit ihren Sphären eine Verrückung in demselben Sinne erfahren, falls ihnen in der Richtung des stärkeren Druckes freie Bewegung gestattet ist. Auch werden die drei Elemente stets eine lineare Anordnung zu behaupten suchen. Wäre das zweite

A' mit B nicht gerade auf der entgegengesetzten Seite zusammengetroffen, sondern irgend wo anders, z. B. wie die Figur III. angibt; so würde die Bewegung der Ätherelemente zwischen B und jedem A, da wo die Sphären ineinander greifen, wie sonst verzögert werden. In diesem Falle könnte aber das Element B, während die beiden A tiefer in dasselbe einzudringen streben, nicht in Ruhe bleiben, weil es nicht wie oben nach entgegengesetzten Richtungen hin dieselbe Einwirkung erleidet, sondern es gibt jetzt für B zwei Richtungen des schwächeren Druckes, die miteinander einen Winkel einschließen. Nach diesen Richtungen, die man erhält, wenn man sich das Zentrum der Sphäre um B, also das letztere selbst mit den beiden anderen Zentralelementen durch gerade Linien verbunden denkt, strebt das Element B nach A und A' hin. Die wirkliche Bewegung des Elements B muß demnach in einer mittleren Richtung erfolgen, und daraus resultiert, indem B zwischen A und A' tiefer eindringt, notwendig eine lineare Anordnung dieser drei Elemente. — Drei Elemente von der Art A werden um das eine Elemen B ein gleichseitiges Dreieck, vier ein Quadrat und acht einen Kubus um dasselbe formieren (s. Fig. I.). Da nun die Ätherelemente, welche den nicht ineinander greifenden Teilen der Sphären angehören, gegen die betreffenden Zentralelemente A einen stärkeren Druck ausüben als die auf der Innenseite befindlichen Ätherelemente, so werden die Elemente A nach dem mittleren Element B hingetrieben. Sobald aber dem äußeren Drucke, nach Herstellung eines gewissen Gleichgewichts, wieder ein innerer Druck von angemessener Stärke entgegenwirkt, müssen die Elemente A in bestimmten Abständen von B verharren.

III.

I.



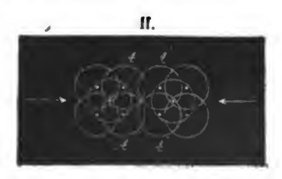
Die Atome oder Elemente A, so durch ihre Äthersphären mit dem Element B verbunden und um dasselbe gruppiert, bilden Moleküle oder kleinste Massenteilchen von bestimmter Gestaltung. Jene Elemente können nicht in unbegrenzter Anzahl, sondern höchst wahrscheinlich nur nach einem bestimmten quantitativen Verhältnis sich um das eine Element B in angemessener Weise gruppieren, so daß, wenn ihrer sehr viele mit dem letzteren zusammentreffen, Bewegungsverhältnisse entstehen, durch welche ein Teil derselben entfernt und von der Verbindung ausgeschlossen wird. Dagegen können solche Elemente A mit einem neuen B ein zweites Massenteilchen dieser Art bilden, u. s. f. Die Gestalt dieser Moleküle ist aber durch das eben erwähnte quantitative Verhältnis bedingt. Wie nun zwei

Elemente A, falls sie auf ein Element B treffen, mit diesem eine lineare Anordnung bilden, so müssen auch mehrere A sich auf eine bestimmte, regelmäßige Weise um ein B gruppieren, wie es das Gleichgewicht zwischen den Druckverhältnissen der verschiedenen Äthersphären um A gegen die Sphäre um B verlangt.

Bei anderen Massenteilchen kann, gemäß dem Gegensatze der sie konstituierenden Grundelemente, das quantitative Verhältnis und die Gestaltung eine andere sein. Wenn z. B. ein Element C sechs andere Elemente von der Art A dauernd um sich gruppieren kann, so werden die letzteren zusammen ein Oktaëder um das erstere bilden.

Viele Massenteilchen von derselben Art können sich nun zu einem größeren gleichartigen Ganzen gruppieren, wenn sie miteinander in hinreichend nahe Berührung kommen. Treffen z. B. zwei würfelförmige Massenteilchen zusammen, so wird zwischen den Äthersphären A, A' (Fig. II.) das bereits in Erwägung gezogene Ereignis stattfinden; die Ätherelemente an der Berührungsseite werden in ihrer Bewegung, nach den Zentralelementen hin, verzögert, so daß der Druck nach der entgegengesetzten Seite hin vermindert wird. Da also der äußere Druck in der Richtung der Pfeile das Übergewicht hat, so werden die beiden Massenteilchen tiefer ineinander gedrängt und die Hauptzentralelemente derselben einander näher gerückt; es ist so, als ob zwischen beiden eine gegenseitige Anziehung stattfände. Aber auch hier muß sich ein bestimmtes Gleichgewicht zwischen dem inneren und äußeren Druck herstellen; und wie schon jedem kleinsten Massenteilchen eine bestimmte Gestalt und, gemäß dem Abstande seiner Grundbestandteile, eine bestimmte Dichte zukommt, so gilt dies auch von dem größeren Ganzen, das aus einer gewissen Anzahl von Massenteilchen gebildet ist. Die Grundelemente der letzteren können durch äußere Einwirkungen (Zug und Druck) voneinander entfernt und einander genähert werden, aber sie streben mit Notwendigkeit stets wieder zurück in die normale Lage, welche durch das Gleichgewicht der Druckverhältnisse bedingt ist. Daher ist die Materie innerhalb gewisser Grenzen, die bei verschiedenen Arten natürlich mehr oder weniger weit auseinander liegen, vollkommen elastisch.

II.



Aus solchen kleinsten Massenteilchen müssen wir uns alle Körper zusammengesetzt denken, unter ihnen auch die Metalle, sowie überhaupt die sogenannten chemischen Grundstoffe. Die Elemente

aber, welche diese Massenteilchen bilden, können durch ihre Kraftverhältnisse so unauflöslich miteinander verknüpft sein, daß nur die Verbindung der Massenteilchen untereinander einer Trennung fähig ist. Die Massenteilchen ungleichartiger Körper vereinigen sich dagegen in bestimmten Verhältnissen, welche die Chemie lehrt, zu neuen Massenteilchen höherer Ordnung, welche sich wieder zu einem größeren Ganzen gruppieren können. Dies muß im allgemeinen nach denselben Gesetzen geschehen, welche für die ursprünglichen Elemente galten, als sie sich zu jenen kleinsten Körperteilchen miteinander vereinigten. Was aber die Gestalt der Teilchen (Moleküle) des neu entstandenen Körpers betrifft, so hängt dieselbe natürlich von den Formen der kleinsten Massenteilchen (oder Moleküle) ab, welche den ungleichartigen Stoffen, aus denen er sich bildet, zugehören. Aus den Betrachtungen, die wir darüber angestellt haben, folgt, daß die Gestalt derselben meistens eine polyedrische sein wird.

Massenteilchen von bestimmter regelmäßiger Form können sich so miteinander verbinden, daß das aus ihnen gebildete Ganze im Innern und Äußeren eine große Regelmäßigkeit zeigt, so daß also der Abstand der Atome und Massenteilchen nach allen Richtungen derselbe ist. Aber es lassen sich noch mehr Fälle denken, wo dies nicht stattfindet, Fälle, wo der Abstand der einzelnen Elemente oder Atome nach verschiedenen Richtungen ein ungleicher wird, wenn verschiedenartige Massenteilchen sich zu einem neuen zusammensetzen. Dann wird natürlich auch der aus diesen neuen Massenteilchen bestehende Körper nach verschiedenen Richtungen eine ungleiche Dichte haben müssen, was ebenso für den Äther gilt, der um die einzelnen Atome gruppiert ist und mit diesen die Materie bilden hilft.

Alle Massenteilchen, deren Elemente in demselben quantitativen Verhältnisse zueinander stehen, müssen dieselbe Gestalt annehmen, falls die sonstigen Umstände gleich sind. Besteht z. B. ein Massenteilchen aus Einem Element von der Art b und acht Elementen von der Art a, so wird seine Gestalt ein Würfel sein. Dieselbe Gestalt wird aber auch ein Massenteilchen annehmen, welches aus den Elementen β und α in dem Verhältnisse von 1 : 8 zusammengesetzt ist. Denn in dem einen, wie in dem anderen Falle werden die acht gleichartigen Elemente sich auf Grund derselben Kraftverhältnisse um das entgegengesetzte möglichst gleichmäßig zu gruppieren suchen. Die Gestalt wird daher dieselbe sein, mögen auch die Elemente der Massenteilchen in beiden Fälle noch so verschieden sein. Ein gleiches Verhalten muß nun auch bei verschiedenen chemisch zusammengesetzten Körpern stattfinden, deren ungleichartige Massenteilchen

(Atomgruppen) in demselben quantitativen Verhältnisse zusammentreten. Doch kann hier, wo die nächsten konstituierenden Bestandteile nicht einfache Elemente, sondern Kombinationen aus denselben sind, bei verschiedenen Körpern neben der gleichen äußeren Kristallgestalt, die durch das gleiche quantitative Verhältnis jener Bestandteile bedingt ist, auch eine gewisse Verschiedenheit in der inneren physikalischen Konstitution bestehen, welche ihren Grund darin haben könnte, daß die einfachen Atome in den Massenteilchen dieser Körper nicht eine vollkommene gleiche Anordnung besitzen. (Schluß folgt)

Die preussische Mittelschule im Kampfe um ihre Daseinsberechtigung und Organisation[1])

Von

Dr. **B. Maennel,** Mittelschulrektor in Halle a. S.

Die öffentlichen höheren Schulen sind durch ihren gesetzlich geregelten Aufbau von vornherein in die Lage versetzt, den Boden zu ihrem Fortbestehen zu erzwingen. Ihnen paßt die Umgebung sich willig oder unwillig an. Anders steht es mit der jungen und gesetzlich noch ungeregelten Mittelschule. Ihr müssen die Lebensverhältnisse der Umgebung erst das Gepräge geben. Dabei spielen Einwohnerzahl und finanzielle Leistungsfähigkeit einer Stadtgemeinde, sowie Bildungsbeflissenheit und elterliche Fürsorge ihrer Bewohner eine Rolle. Jede kleine und kleinste Stadt möchte aus diesem oder jenem Grunde außer der örtlichen Volksschule irgend eine höhere Schule besitzen. Wenn nun von vornherein die geringe Einwohnerzahl und die Leistungsfähigkeit einer Stadt es nicht ermöglichen lassen, eine höhere Schule zu erhalten, so versagt man sich selten, zum wenigsten einige Klassen zu gründen mit über die Volksschule hinausgehenden Lehrzielen. Werden diese Klassen aus privaten Mitteln erhalten, so laufen sie Gefahr, ein gar nicht gewünschter Torso einer höheren Schule zu bleiben, oder überhaupt ein ganz unsicheres Dasein zu führen. Als öffentliche Schuleinrichtung wird die Klassengründung häufig nach kürzerem oder längerem Bestehen mit zuweilen hart errungener Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde zu einer vollständigen höheren Schulanstalt ausgebaut. Die Opfer zur Unterhaltung derselben sind in der Regel so groß, daß eine solche

---

[1]) Vergl. Die preußische Mittelschule nach ihrer geschichtlichen Entwicklung. Mai- und Juni-Heft, 1907, dieser Zeitschrift.

Stadt neben dieser Schule kaum noch ihre Volksschulen zu fördern im stande ist. Anders gestaltet sich das Schulwesen einer Ortsgemeinde, wenn sie eine königliche höhere Lehranstalt in ihren Mauern beherbergen darf. Der etwaige Zuschuß zu ihrem Unterhalte erschöpft nicht ihre öffentlichen Mittel. Sie kann — wenn es das Bedürfnis ergeben sollte — die neben der Volksschule bereits errichteten Klassen ausbauen, und zwar dann zu einer zwischen dieser und der höheren Schule stehenden Mittelschule. Je größer und leistungsfähiger eine Stadt ist, desto mehr kann sich auch ihr Mittelschulwesen entfalten. Die Erfahrung bestätigt diesen Entwicklungsgang.

Noch wirksamer als die finanzielle Leistungsfähigkeit der Umgebung will sich aber außerdem ein Einfluß geltend machen, der von Vertretern der Volks- und höheren Schule ausgeht.

Der Volksschullehrer verfolgt häufig mit einer unverkennbaren Unfreundlichkeit die Mittelschule.[1]) Wo er Gelegenheit finden kann, entfaltet er eine lebhafte Tätigkeit, um Gründungen von neuen Mittelschulen aufzuhalten oder zu hintertreiben. Ihn führt zu dieser Gegnerschaft die Befürchtung, daß durch die neue Schulgattung jede weitere Entwicklung der Volksschule unterbunden wird. Die Gemeinden entziehen — so meint er — der Volksschule, dieser allgemeinen, grundlegenden Erziehungsanstalt die Mittel zu ihrem wünschenswerten, weiteren Ausbau, um einer Schule von geringerer sozialer Bedeutung künstlich aufzuhelfen. Die Mittelschule muß auch aus dem Grunde im Aufkommen gehindert werden — so fordert man weiter —, weil sie sich einer Verwirklichung der vielbesprochenen Theorie von der allgemeinen Volksschule hemmend in den Weg legt. Sie entlockt außerdem ihr die leistungsfähigsten und erzieherisch bequemsten Schüler und drückt dadurch ihren allgemeinen Bildungsstand herab. Die Mittelschule verschuldet es — so behaupten endlich ihre schulmännischen Gegner —, wenn die Volksschule schließlich zur Armenschule gestempelt werden wird. Es kann nicht meine Aufgabe sein, an dieser Stelle das Für oder Wider der allgemeinen Volksschule abzuwägen. Der zu dieser Schulorganisationsfrage Stellung suchende Schulmann mag lieber eine Reihe bezüglicher Auseinandersetzungen selber durchlesen.[2]) Hier gilt es, die Daseinsberechtigung der preußi-

[1]) Vergl. Die Mittelschule und höhere Mädchenschule. Halle a. S., N. Schroedel, 1904 u. 1907.

[2]) Vergl. W. Rein, Pädagogik in systematischer Darstellung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1902. Bd. I und W. Rein, Deutsche Schulerziehung. München, Lehmann, 1907 und P. Natorp, Die Gefahren der Ein-

schen Mittelschule gegenüber vorstehend erwähnten Anschuldigungen kurzer Hand zu erweisen.

Gewiß ist die Volksschule von höchster sozialer Bedeutung. Befindet sich ihr Entwicklungsgang in aufsteigender Linie, so kann auch durch sie die wachsende Kultur eines Volkes gesichert werden. Dieses Aufsteigen besteht aber meines Erachtens nicht in einer Steigerung ihrer Ziele, sondern in ihrer möglichst vielseitigen Gliederung entsprechend den Lebensverhältnissen der Eltern. In der Dorfgemeinde und in der kleinen Ackerstadt mit seßhafter Bevölkerung ist das Wirtschaftsleben in der Hauptsache konservativ; in beiden gibt es eben wenige unterschiedliche Stände. Hier sitzt infolgedessen des Gutsbesitzers Kind einige Jahre neben dem Kinde des Tagelöhners auf gemeinsamer Schulbank. In den mittleren Klassen ist aber das Kind des wohlhabenden Mitbewohners nicht mehr zu finden. Die benachbarte größere Stadt mit ihrer höheren Schule hat es aufgenommen. Um nun auch Kindern weniger bemittelten Eltern in den kleinen Städten eine über die Volksschulziele hinausgehende Bildung zu verschaffen, hat der Herr Minister unterm 21. Oktober 1903 [1]) zugelassen, daß einer Volksschule Klassen mit einem höheren Unterrichtsziele angegliedert werden können. Mögen diese — so sagt der herangezogene Erlaß — die obersten Klassen der Schule, oder nach einem gemeinsamen Unterbaue eine Gabelung bilden in Volksschul- oder Mittelschulklassen, immer werden diese aufgesetzten Klassen rechtlich als Teile einer öffentlichen Volksschule zu behandeln sein; von ihren Schülern, d. h. nur von denen, die die aufgesetzten Mittelschulklassen besuchen, darf Schulgeld erhoben werden. Dieser gemeinsame Unterbau für die Volksschule und für die Mittelschule [2]) ist bisher hauptsächlich nur in kleineren Städten zur Anwendung gekommen. Bereits im Jahre 1901 [3]) gab es unter 456 mittleren Schulen 43 mit der Volksschule organisch verbundene, und nach L. DREVERS statistischer Arbeit »Das Mittelschulwesen im preußischen Staate« [4]) werden nur 28 Städte mit aufgesetzten Mittelschulen gezählt. Die bezeichneten Schulgründungen

heitsschule u. Der Säemann, Monatsschrift f. päd. Reform. Teubner, 1907, 11. — E. RIES, Die Gefahren der Einheitsschule. Leipzig u. Frankfurt a. M., Kesselring, 1901. — H. MÜLLER, Die Gefahren der Einheitsschule für unsere nationale Erziehung. Gießen, A. Töpelmann, 1907.

[1]) Zentralblatt f. d. ges. Unt.-Verwaltung. 1903, S. 536/37.

[2]) Den übrigens auch F. W. DÖRPFELD, Gesammelte Schriften, X, S. 226 ff. empfahl.

[3]) Preuß. Statist. 176, Teil I, S. 224. Berlin 1905.

[4]) Vergl. Die Mittelschule. 1906.

sind aber nicht etwa veranlaßt worden aus einer besonderen Vorliebe heraus für die allgemeine Volksschule; wiederum sind es finanzielle Erwägungen, die hierbei eine maßgebende Rolle spielen. Eine Mittelschule mit abgeschlossenem Organismus könnten diese Stadtgemeinden dauernd wohl sowieso nicht erhalten; sie sind mit drei oder vier Mittelschulklassen zufriedengestellt. Aber auch diese erfreuen sich nicht überall einer besonderen Blüte. Sie lassen deutlicher eigentlich als wenn von vornherein eine Scheidung vorgesehen wäre, den Unterschied der Mittel- und Volksschüler hinsichtlich ihrer Leistungen erkennen und geben zu unliebsamen Vergleichen unter Eltern und Schülern Veranlassung. Ihre Organisation, d. h. der Aufbau der Mittelschule in kleineren Städten, bedarf also noch staatsmännischer Erwägung. Ganz anders gestalten sich aber die Daseinsbedingungen von Volks- und Mittelschule in Gemeinden mit aufstrebender Industrie und reich gegliederten Arbeits- und Erwerbsstufen ihrer Bevölkerung. Wie steht es in solchen Orten mit der Verwirklichung der allgemeinen Volksschule? — Erfahrungemäß unterstützen weder die Volksschullehrer selbst, noch die in behaglichen Lebensverhältnissen befindlichen Führer der Sozialdemokratie die von beiden Seiten gern und warm vertretene allgemeine Grundschule. Ihre Kinder zählen in der Regel zu den besten Schülern der von ihnen bekämpften Mittelschule. Auch die ernst ringenden Kreise der Industriebevölkerung, des Klein-Handels und des öffentlichen wie privaten Klein-Beamtentums erachten die allgemeine Volksschulbildung als nicht ausreichend für ihre strebsamen Kinder. Wenn aber trotzdem dem Drängen der Volksschullehrer nach einer Höhersetzung der Volksschule Raum gegeben würde: könnten die Volksschulziele wirklich so hoch angesetzt werden, daß die Mittelschule überflüssig sein wird? Nach unseren Erfahrungen wird ein solcher Versuch nur auf Kosten der vielfach in ungünstigen Lebensverhältnissen aufwachsenden Volksschüler unternommen. Die Mittelschule muß, wenn sie einen organischen Aufbau besitzen soll, schon von der untersten Klasse an höhere Ziele verfolgen als die Volksschule. Ehe ein fremdsprachlicher Unterricht einsetzt, so hat der vielseitige Gebrauch der Muttersprache ein gesicherter zu sein, und ehe mathematische Kenntnisse geboten werden, muß das elementare Rechnen bis in den höheren Zahlenraum hinein bereits als Besitzstand des Schülers gelten können. Wenn also die für eine große Anzahl der Volksschüler sehr reichlich bemessenen Lehraufgaben der einzelnen Klassen noch gesteigert würden, etwa durch Aufnahme einer Fremdsprache in den Lehrplan, so bedeutete dies eine Rücksichtnahme nur

auf die begabten Schüler. Der Schulorganisator darf sich aber nicht leiten lassen von den Leistungen, die bevorzugte Schüler nachweisen können, sondern hat mit dem Durchschnitte zu rechnen. Man mag dann lieber — wie das zu Halle und Straßburg i/E. geschieht — die geistig hervorragenden und fleißigen Volksschüler nach dreijährigem Schulbesuche auswählen und ihnen Gelegenheit bieten, die Mittelschule kostenlos zu besuchen. Es wirkt diese Auswahl, wobei die Mannheimer Organisation gute Dienste leisten könnte, zugleich sozial versöhnend. Nicht ist mit ihr aber zu befürchten, daß der Volksschule nun schließlich alle besseren Schüler durch die Mittelschule noch entzogen werden, und sie sich eine Armenschule nennen muß; ersterer verbleiben, vornehmlich in einer Großstadt, immer noch genug Elemente, die als leistungsfähig den Bildungsstand der Volksschule auf der erwünschten Höhe offenbaren können.

Welche Stellung nehmen nun die Lehrer der höheren Schule zur Mittelschule ein? Insbesondere die Lehrer der lateinlosen Realschule sprechen von einer »scharfen und ungesunden Konkurrenz« [1]) zwischen beiden Schulgattungen. Aber diese Befürchtung dürfte als stichhaltig sich nicht erweisen lassen. Die Realschule verfolgt lediglich um des Berechtigungsscheines willen für den Einjährig-Freiwilligendienst einen wissenschaftlichen Lehrbetrieb nach einem festliegenden Plane; an ihr sind wissenschaftlich gebildete Lehrer tätig. Sie beansprucht eine neunjährige Schulzeit und hält sich im Grunde in ihren Lehrzielen gebunden an die Oberrealschule, die eigentlich erst die abgeschlossene Bildung zeitigen kann für das umfassendere Geschäftsleben, für das höhere Beamtentum und für die wissenschaftliche Forscherarbeit. Dieses hohe Ziel werden ihre meisten Schüler nicht erreichen können, sie wären mit dem Berechtigungsscheine für den Einjährigendienst zufriedengestellt. Da erfahrungsgemäß, namentlich in kleineren Städten, es immer Eltern geben wird, die aus gesellschaftlichen Rücksichten ihre Kinder einer höheren Schule zuführen, selbst wenn deren Begabung dem elterlichen Geldbeutel nicht entspricht, so wird ein hoher Prozentsatz von Schülern, die mit dem sechsten Lebensjahre in die unterste Klasse eintreten, die oberste Klasse mit dem fünfzehnten Jahre nicht erreichen. Versagt der Geldbeutel oder die Lernlust nicht, dann wird für die beharrlichen Realschüler das sechzehnte, siebzehnte oder gar achtzehnte Lebens-

---

[1]) Vergl. PH. WEGENER, Das Verhältnis der Realschule und Mittelschule in Preußen. Leipzig, B. G. Teubner, 1901.

jahr herankommen, um endlich das »ersessene« Ziel zu erreichen.[1]) Im anderen Falle verlassen die nicht vorwärtskommenden Schüler vorzeitig die Schule und treten mit einem kleinen Bruchstücke einer höheren Schulbildung ins Leben hinein. Zuweilen kommen solche Knaben ganz schul- und arbeitsmüde aus ihrer Lehranstalt heraus, weil sie sich in ihrem Bildungsgange für gescheitert halten; ja zuweilen bringen sie einen Schulhochmut ins praktische Leben mit hinein, der sie schwer in demselben sich zurecht finden läßt. In der Tat, es würden diese Schüler sich besser gestanden haben, wenn sie einer höheren Schule ferngeblieben wären. Ihnen bietet sich die Mittelschule an. Sie verfügt zwar nicht über ausreichende Berechtigungen, arbeitet aber nach einem anpassungsfähigen Lehrplane und läßt von seminaristisch gebildeten Lehrern eine abgeschlossene Volksbildung verfolgen. Wenn die Mittelschule neunstufig gedacht wird, so mögen Begabungsmangel und Altersrücksichten auch bei ihr eine Anzahl von Schülern im gleichmäßigen Fortschreiten hindern; diese Anzahl ist aber bisher nie so groß gewesen, daß sie — wie in den Realschulen — den Bestand der oberen Klassen gefährden kann. Zudem sind Schüler, die die Mittelschule aus der zweiten oder gar dritten Klasse verlassen, noch nicht durch viele Mißerfolge in ihrer Schullaufbahn schulmüde geworden und haben doch reichliche Elemente einer volkstümlichen Bildung bereits in sich aufgenommen, um im praktischen Leben mit Lust sich betätigen zu können. Man kann infolgedessen ihren Bildungsgang einen abgeschlosseneren nennen als den durch die vorzeitig abgebrochene, weil im Fortschritt mehrfach gehemmte, Schulzeit des Realschülers. Wenn auch manche Lehrstoffe in beiden Schulgattungen Verwandtes in sich tragen, hier ein Mehr und dort ein Weniger sich nachweisen läßt, so muß doch — wie eingangs — erklärt werden, daß Realschule und Mittelschule als Schulen mit ganz verschiedenen Aufgaben in eine scharfe und ungesunde Konkurrenz gar nicht treten können. Es müßte im Gegenteil der Realschullehrer das Vorhandensein der Mittelschule mit Freuden begrüßen, weil sie ihm unnützen Schülerballast fern hält.

(Schluß folgt)

---

[1]) »— um nur ein Beispiel herauszugreifen, belief sich allein die Zahl der Nichtversetzten bei der vierten Realschule (Berlin) im Schuljahr 1904/05 auf über 26% der Gesamtzahl. Das Durchschnittsalter der Abiturienten dieser Anstalten beträgt fast 17 Jahre, obwohl sie die Schüler mit dem neunten Lebensjahre aufnehmen und nur sechs Klassen besitzen.« — Vergl. H. Müller, Die Gefahren der Einheitsschule für unsere nationale Erziehung, S. 104. Gießen, A. Töpelmann, 1907.

Psychologische Fehler im geometrischen Elementarunterricht

Von

R. Pannwitz in Wannsee bei Berlin

I. Grundsätze

Was ich hier vorbringen will, das stammt alles aus eigner Erfahrung. Ich weiß, daß manches davon auch schon sonst gesagt worden ist, und ich freue mich darüber. Aber ich werde es darum hier nicht auslassen, weil ich den ganzen Zusammenhang meiner Erfahrungen geben will.

Jede Wissenschaft ist eine Art Psychologie, denn sie ist eine geistige Ordnung eines geistigen Stoffes. Nun findet man aber öfters in der Wissenschaft und ganz besonders in der Schulwissenschaft, daß der Stoff in ganz äußerlichen, oder wenigstens in äußerlich gewordenen Ordnungen dargeboten wird, gegen die sich der selbsttätige Geist empört.

Da ist dann an die Stelle des Logos das Systema getreten, und mit dem Systema kann der selbsttätige Geist nichts anfangen, weil er nur mit seinem eigenen Logos an den Stoff herankann. Aus der Qual eines solchen Widerstreites entsteht dann eine Psychologie der betreffenden Wissenschaft.

Die Pädagogik einer Wissenschaft ist eigentlich nur ein besonderer Fall ihrer Psychologie. Ein bestimmter Wissensstoff soll dem Schüler, wenn er danach verlangt, und leider auch oft genug, wenn er nicht danach verlangt, dargeboten werden. Und die Kunst ist, daß er ihm so dargeboten wird, daß er ihn aus möglichst geringer äußerer Anregung möglichst frei und selber schafft. Und da ist nun das System noch viel schädlicher, wie für die Wissenschaft selbst.

Was ich hier versuche, das ist: zunächst einige Grundsätze für die allerallgemeinste psychologische Ordnung des geometrischen Elementarstoffes zu geben, und diese Grundsätze dann auf besondere Gelegenheiten anzuwenden, aus denen ich sie mir übrigens selbst gewonnen habe. Daß ich nur von der Geometrie spreche, also von gar keiner Zahl, das hat einen ganz äußeren Anlaß: ich müßte über das Allerelementarste bei der Zahl und beim Zahlenunterricht so viel sagen, daß es den Raum hier sprengen würde.

Nun sollen die Grundsätze, wie ich sie mir fürs erste formuliert habe, hier folgen:

1. Alle Definitionen müssen aus der Konstruktion gewonnen werden.

2. Was aus der Konstruktion oder aus der Definition sich ergibt, darf nicht mehr bewiesen werden.

3. Zum Beweise eines Satzes darf kein anderer Satz verwendet werden, der seinerseits durch Voraussetzung des ersten Satzes bewiesen werden könnte.

4. Es dürfen keine Hilfslinien gezogen werden, auf die der Schüler nicht, ohne den Gang des Beweises zu kennen, mit guter psychologischer Möglichkeit selbst kommen könnte.

5. Es dürfen keine Konstruktionsinstrumente benutzt werden, deren Funktion nicht wissenschaftlich begriffen ist.

6. Es dürfen nur solche Sätze vorausgesetzt werden, die nicht nur früher bewiesen, sondern an Ort und Stelle beweisbar sind: so daß jeder neue Satz aus seiner Figur selbst und ohne systematischen Aufbau auf früheren Sätzen erfolgen muß.

7. Es muß streng zwischen mathematischer Wissenschaft und Feldmesserkunst unterschieden werden.

8. Die Reihenfolge des durchzunehmenden Stoffes ist, vorausgesetzt, daß diese Bedingungen erfüllt sind, am besten den Anregungen des Augenblicks zu überlassen. Keinesfalls aber dürfen logische Gebiete — wie Konstruktion und Ausmessung, Eckfiguren und Kreis, Planimetrie und Stereometrie, Geometrie und Arithmetik — systematisch nacheinander und scharf getrennt voneinander durchgenommen werden.

Die psychologische Begründung und Rechtfertigung dieser Sätze möchte ich an Beispielen geben. Denn es soll ja hier keine Wissenschaftslehre, sondern eine wissenschaftliche Hilfe für die Praxis geboten sein.

II. Beispiele

Ich müßte hier zu allererst etwas über die Axiome und Definitionen sagen. Aber ich unterlasse auch das.

Denn auch das wäre wieder eine besondere Abhandlung. Das Elementare ist immer das Langwierigste und Schwierigste.

1. Die Winkel an Parallelen

Jeder Mathematiklehrer wird mir zugeben, daß man Konstruktionen und Definitionen nach Möglichkeit ausnutzen muß, und was aus ihnen erfolgt, nicht mehr zu beweisen braucht. Nun ist doch

der Winkel konstruiert und definiert als Richtungsunterschied zwischen zwei Geraden.

In der Schulpraxis kommt es allerdings meistens darauf hinaus, daß der Winkel ein mit dem Zirkel oder Transporteur abgetragenes Eckchen auf irgend einer Stelle des Papiers oder der Wandtafel ist. Die Störungen des mathematisch-wissenschaftlichen Denkens durch Papier und Wandtafel sind überhaupt unermeßlich groß. Papier und Wandtafel schematisieren das ganze mathematische Denken, und das nicht nur im Kopfe ungeschickter Lehrer und Schüler, sondern ausnahmslos in jedem Lehrbuch.

So wird in unserem Falle die Gleichheit der Gegenwinkel und Wechselwinkel dadurch bewiesen, daß man die Parallelen schiebt, bis sie einander decken. Dieser Beweis ist aber gerade das naive unwissenschaftliche Verhalten: man versucht die Sache auf dem Papier so herumzuschieben, bis man das raus hat, was man hat raushaben wollen. Um aber ein wissenschaftliches Recht zu haben, Parallele bis zur Deckung zu schieben, muß man wissen, d. h. konstruiert oder definiert haben, daß sie überhaupt keinen Richtungsunterschied haben: daß also die Parallelen das Gegenteil vom Winkel sind. Weiß man aber das, dann ist es ein ganz unnötiges und unwissenschaftliches Gebahren, die Parallelen erst noch zu schieben. Es ist ganz gleich, ob sie aufeinanderliegen, oder eine ein Stück von der andern entfernt. Das ist Zufall des unwissenschaftlichen Raumes. Auf alle Fälle haben die Parallelen keinen Richtungsunterschied, also aus ihrem Begriffe allein folgt: nicht: daß die Gegenwinkel und Wechselwinkel gleich sind, sondern daß es überhaupt nicht zwei verschiedene Winkel sind, sondern immer nur ein und derselbe Winkel; bloß an verschiedenen Stellen des Papiers. Denn es ist derselbe Richtungsunterschied zwischen der einen Geraden und den beiden Parallelen, die eben, da sie als Parallele zwischen sich keinen Richtungsunterschied haben, als Winkelschenkel ein Faktor sind.

Das ist auch schon der typische Fall für den ganzen geometrischen Elementarunterricht. Nicht etwa das, was nur das Auge aus der Figur lesen kann, sondern der geistige Raumbegriff selbst wird durch allerlei naive Künsteleien, die einen wissenschaftlichen Beweis vortäuschen sollen, aufs verkehrteste und unzweckmäßigste bewiesen. Und der gefährlichste Schaden davon ist, daß alle sinnliche und begriffliche Anschaulichkeit und Ernsthaftigkeit verloren geht, und ein Jongleurkunststück die Wirklichkeit, die schon lange da ist, aber nicht gesehen und nicht begriffen ist, allererst produzieren soll.

2. Die Kongruenzsätze

Wieviel Zeit die Kongruenzsätze wegnehmen, wieviel Mühe sie machen, das weiß jeder Lehrer und Schüler. Ich weiß es auch noch aus meinen eigenen Schulerfahrungen und daher weiß ich auch den Grund. Jeder Schüler, der nicht gerade einen besonderen Sinn für Schulmathematik hat, wirft dann und wann einmal, oder auch sehr oft Voraussetzung und Behauptung durcheinander. Und in diese ganze Methode sich zu finden, wird einem furchtbar schwer. Es ist auch tatsächlich eine ebenso unnatürliche wie unwissenschaftliche Methode. Der Schüler wird vor fertige Figuren gebracht; ihm werden fertige Behauptungen entgegengebracht, und die soll er dann an diesen Figuren beweisen. Dazu werden ihm womöglich auch noch fertige Hilfen gegeben. Jedenfalls wird ihm der Weg des Beweises bestimmt vorgezeichnet. Er selber darf höchstens mal bei alledem einen Einfall haben und allenfalls bei den Konstruktionsaufgaben kann er dann lebendig werden. Die Konstruktionen sind aber Anwendungen von Lehrsätzen. Das natürliche, und somit psychologische Verhältnis ist genau umgekehrt. Die Figur entsteht durch Konstruktion. Vorauszusetzen habe ich, was ich konstruiert habe; zu behaupten habe ich gar nichts; sondern nur das was ich in der Konstruktion geschaffen habe, allseitig zu begreifen. Die Summe dieses Begreifens kann dann in Lehrsätzen gegeben werden. Also erst die Konstruktion, daraus der Raumbegriff, daraus die Lehrsätze.

Wenn man also vernünftigerweise die Lehre vom Dreieck damit beginnt, daß man das Dreieck selber macht, und sich dann überlegt, was man gemacht hat, dann stellen sich die in den Kongruenzsätzen unglücklich verkapselten Tatsachen ganz von selbst heraus. Man überlegt sich dann, wieviel Stücke und welche Stücke man immer haben muß, um ein ganz bestimmtes Dreieck zu erhalten. Das Interessanteste, die Grenzfälle, wobei die Klasse bis auf ein oder zwei gewöhnlich einschläft, weil sie es nicht mehr bewältigen kann, das wird bei dieser Art nicht als Kuriosum der eigentlichen Lehre angehängt, sondern entsteht alle Augenblick durch die eigene Hand des Schülers; interessiert und will begriffen sein. Das gilt natürlich nicht nur für die Dreiecke, sondern für alle Aufgaben.

Also die tatsächlichen Verhältnisse, die höchst unwissenschaftlich in Kongruenzsätzen ausgedrückt sind, sind, wissenschaftlich begriffen:

Die Konstruktionsbedingungen des Dreiecks. Sie sind also nicht zu beweisen, sondern zu konstatieren; und sie sind um

nichts beweisbedürftiger wie die Tatsache, daß zwischen zwei Punkten nur eine Gerade möglich ist, worauf man denn auch bei all diesen Beweisen wieder zurückkommt.

Es sind ja wiederum nicht zwei Dreiecke, die einander kongruent sind, sondern es ist als Raumbegriff ein einziges Dreieck, was auf eine bestimmte Weise entstanden ist, und nur von dem Analytiker zweimal aufs Papier gesetzt worden ist. Wenn man nun aber tatsächlich innerhalb einer komplizierten Figur zwei kongruente Dreiecke findet? Ich kann nur antworten: dann ist eben auch festzustellen, daß es dasselbe Dreieck ist. Es soll ja gar nicht die Tatsächlichkeit aufgehoben werden, die den Kongruenzsätzen zu Grunde liegt, sondern nur die raffinierte Unmethode, mit der diese Tatsächlichkeit vorgetragen, als beweisbedürftig dargestellt und scheinbar bewiesen wird. Ein Schüler, der die Sache von vornherein so gelernt hat, wie ich es hier erzählt habe, wenn der dann ein Mathematikbuch in die Hand bekommt, dann kann er wohl den einzelnen Stadien des Beweises folgen, aber er kann überhaupt nicht begreifen, was die ganze Umständlichkeit soll, und was da zu beweisen ist. Es gibt nämlich Fälle, wo etwas zu beweisen ist. Ich rede nimmermehr einer unklaren Anschaulichkeit das Wort. Ich will in der Mathematik sehr exakt und eben darum viel exakter sein, wie diese Beweise. Denn in dieser Methode, wie sie durch die ganze Schulmathematik herrscht, kommt nicht nur die Anschauung, sondern vielmehr noch der Verstand zu kurz. Er wird rein sophistisch betrogen und im Kreise herumgeführt.

3. Der Drachensatz

Ich weiß nicht, ob der Ausdruck »Drachensatz« in allen Schulen gebräuchlich ist. Die Figur dazu ist ein Rhombus mit den beiden Diagonalen. Höchst interessanterweise wird er aber bei der Dreieckslehre durchgenommen, wo doch sonst Dreieck und Viereck so reinlich getrennt sind. Die Sache kommt daher, daß dieser Rhombus aus »kongruenten« gleichschenkligen Dreiecken auf derselben Basis entstanden ist. Dieser Drachensatz kehrt natürlich, aber vollkommen unbemerkt, bei dem Parallelogramm, und ebenso natürlich und unbemerkt, beim Kreise wieder; nämlich bei den Dreiecken, die durch Kombination von Radien und Sehnen in den Kreis hineingezeichnet werden. Daß das dieselben, oder ähnliche Verhältnisse sind, in allen drei Fällen, das wird nur daran merkbar, daß man sich hin und wieder auf einen früher dagewesenen Satz beruft, um ihn zum Beweise zu gebrauchen. D. h. vorauszusetzen als etwas schon Da-

gewesenes, anstatt daß man diesen Satz ohne Paragraphen, als das entsprechende Verhältnis, aus der neuen und doch fast gleichen Figur herausläse.

Diese Drachenfigur wird nun wahrhaftig ausgeschlachtet, und zwar für lauter Beweise. Der arme Schüler weiß dann für gewöhnlich nicht, was schon im vorigen Satze bewiesen worden ist, was er also voraussetzen darf, und was in diesem Satz bewiesen werden soll. Man kann ja da ganz verschieden anfangen: Entweder setzt man voraus, daß man auf die gemeinsame Basis eine Senkrechte fällt, und beweist dann, daß die die Winkel halbiert, oder man macht es umgekehrt, oder man beweist, daß die Basis durch die Verbindungslinien der beiden Dreieckspitzen halbiert wird, und so geht das fort und fort.

Das Allertollste aber ist, und das kehrt dann auch von hier an immer wieder, daß die ganzen Figuren erst aufs fürchterlichste zerpflückt werden, damit so etwas bewiesen wird. Also es werden die kongruenten Dreiecke dazu benutzt. Das ist aber eine Umgehung, der Beweis ist erschlichen, wie fast all diese Schulbeweise. — Was ist denn nun der eigentliche Grund solcher Beweise? Es ist die mangelhafte Konzentrationskraft dessen, der so beweist, und die Unfähigkeit, elementare Verhältnisse allseitig zu erfassen. Schließlich vielleicht noch: die Gebundenheit an ein bestimmtes Konstruktionsinstrument: daß also die Figur durchaus auf Papier oder Wandtafel vorgestellt wird, nimmermehr im Raume selber. Wer das Grundverhältnis der Senkrechten, der Parallelen, des Winkels wirklich begriffen hat, der fällt im gleichschenkligen Dreieck nicht eine Senkrechte, um dann zu beweisen, daß diese Senkrechte ihrerseits den Winkel an der Spitze halbiert und das Dreieck in zwei kongruente Dreiecke zerlegt. Denn er macht die Konstruktion geistig, und nicht mit dem Zirkel. Also er macht das alles auf einmal und weiß, daß hier, Kantisch ausgedrückt, die Wechselwirkung vorliegt, wo man also eins durch das andere nimmermehr beweisen kann. Es hängt alles an allem. Diese plastische Vorstellung zu bekommen und wie ich wieder sagen muß: diese nicht nur augenplastische, sondern auch begriffsplastische Vorstellung: das allein würde sich lohnen, und den Sinn allein könnte es haben, solche Figur sich anzusehen und zu studieren. Ein Studium der selbstkonstruierten, elementaren Figuren, und all ihrer inneren Bedingtheiten, ein Studium einzig und allein der Grundverhältnisse, das wäre ein wirklicher geometrischer Elementarunterricht.

(Schluß folgt)



1. Über Schwankungen der physischen Jahreskurve bei Schulkindern

Von Marx Lobsien in Kiel

Daß die physische Energie der Schulkinder keineswegs eine konstante, auch nicht — wie wohl die Vulgärerfahrung annehmen möchte — eine mit steigendem Alter stetig wachsende Größe, sondern bedeutsamen und gesetzmäßigen Schwankungen im Laufe des Jahres unterworfen ist — das auf Grund sehr umfänglicher und gewissenhafter Beobachtungen experimentell nachgewiesen zu haben, ist das Verdienst des Leiters vom pädologischen Laboratorium in Antwerpen, Prof. Schuyten. Seine einschlägigen Veröffentlichungen finden sich im »Päd. Jaarboek-Antwerpen 1900 u. f.« Besonders zu erwähnen sind: Over de toename der spierkracht bij kinderen gedurende het schooljaar. Over knijpkrachtvariatie bij schoolkinderen. Knijpkrachtvariatie on verstandsontwikkeling. Over de toename der spierkracht bij kinderen gedurende het schooljaar. 2. mededeeling.

Die Ergebnisse seiner Beobachtungen sind kurz folgende: die Versuche wurden angestellt mit dem elliptischen Dynamometer und zwar links und rechts um den 15. eines jeden Monats herum. Die ersten Experimente geschahen unter Stimulanzwirkung. Prüflinge waren Schüler zweier höherer Volksschulen Antwerpens — Knaben und Mädchen im Alter von 12—15 Jahren. Das allgemeine Ergebnis war folgendes:

	1898			1899						
	Okt.	Nov.	Dez.	Jan.	Febr.	März	April	Mai	Juni	Juli
Knaben . .	43,8	46,9	48,7	49,1	51,0	**49,0**	51,5	53,4	55,8	58,2
Mädchen .	43,4	43,6	45,2	45,3	48,6	**48,1**	48,1	48,3	48,8	50,6
Durchschnitt	43,6	45,4	46,9	47,3	49,7	**48,6**	49,9	50,9	52,4	54,7

Der Monat März zeigt also einen Rückgang.

Die folgende Arbeit wollte die Frage beantworten, ob dieses Ergebnis auch dann noch bestehen bleibe, wenn nicht die Resultate der Prüfung

mit Kindern verschiedenen Alters verrechnet, sondern nur mit gleichalterigen verglichen werden. Die Altersdifferenzen löschte Schuyten dadurch aus, daß er die Kinder nach ihrem Monatsalter in besonderen Listen verzeichnen ließ; dann wurden die jeweils im gleichen Monatsalter stehenden Kinder geprüft. Das Ergebnis der ersten Untersuchung wurde vollkommen bestätigt. Deutlich zeigte sich über das Jahr hin eine Doppelwelle, deren Tiefpunkte im Juli und im Monat März zu finden waren. Die physische Kurve zeigte mithin zwei aufstrebende und zwei fallende Perioden. Die ersteren fallen zusammen mit Frühling und Herbst, die letzteren mit Winter und Sommer. Diese Übereinstimmung mit der Folge der Jahreszeiten bestimmte Schuyten, den Kurvenverlauf und die Jahreszeiten, oder genauer Kurve und Temperaturschwankungen in ursächlichen Zusammenhang zu bringen. Die Untersuchungen fanden, wie gesagt, statt unter Stimuluswirkungen. Dadurch wurde ein im großen und ganzen gleichmäßiger Kurvenverlauf zuwege gebracht. Eine spätere Nachprüfung, die auf dieses Mittel verzichtete, erreichte zwar nicht einen so straffen, sondern tanzenden Kurvenlauf, bestätigte aber doch das März-Resultat.

Meine Untersuchungen

Denselben wurden die in den Schulen geführten Versäumnisprotokolle des Schuljahres 1905/6 zu Grunde gelegt. In diesen werden die täglichen Versäumnisse während des ganzen Jahres gebucht und nach ihrer Ursache näher charakterisiert; am Schlusse des Monats erfolgt ihre Summierung. Ich wandte mich an eine Reihe von Leitern hiesiger Volks- und Mittelschulen mit der Bitte, man möge nur die Monatssummen derjenigen Versäumnisse (April bis März 1905/6) für die einzelnen Klassen herausstellen, die durch Krankheit veranlaßt worden seien. Versäumnisse die durch ansteckende Krankheiten oder durch Unglücksfälle verschuldet waren, blieben außer Rechnung. Ich fand mancherlei dankenswerte Unterstützung und es gelang mir Versäumnisberichte über rund 4200 Kinder, Knaben und Mädchen, zu sammeln. Von diesen konnten 3721 zur Bearbeitung verwendet werden.

Meine Beobachtungen gingen von folgender Voraussetzung aus: Auch in den monatlichen durch Krankheit verursachten und durchgehends normalen Versäumnisziffern haben wir ein Bild der Schwankungen physischer Energie im Laufe des Schuljahres. Die Perioden geringerer Energie weisen höhere Versäumnissummen auf und umgekehrt, folglich ist die eine Erscheinung für die andere symptomatisch. Diese Voraussetzung ist nicht mehr und nicht minder als ein Ausspruch der Vulgärerfahrung. Das bedarf vor der Hand keines näheren Beweises — den sollen die nachfolgenden Ausführungen bringen. Ich halte ihn für erbracht, wenn 1. deutliche und regelmäßige Monatsschwankungen, die den Charakter der Zufälligkeit nicht tragen, statistisch nachweisbar sind und 2. mehr oder minder Übereinstimmung mit den Hauptresultaten Schuytens dargetan werden kann.

Gesamtergebnis

Dieses ist undifferenziert, d. h. die durch Geschlecht und Alter der Schüler bedingten Unterschiede sind nicht berücksichtigt worden. Ein doppelter Umstand machte unmöglich, lediglich das tatsächliche Material zusammenzustellen und zu vergleichen: die Frequenz der Klassen ist verschieden, wechselt durch Zu- und Abgang auch im Laufe des Jahres, wenn auch nicht sehr erheblich. 2. Die Zahl der Schultage in den einzelnen Monaten ist verschieden, besonders infolge der Ferien und Feiertage. Da aber zweifelsohne, die durch den Unterricht geforderte Anstrengung von tief eingreifender Wirkung ist, berechnete ich die Versäumnissumme jedes Monats auf 100 Schultage nach der Formel $t : v = 100 : x$, wo t die Anzahl der wirklichen Schultage, v die der Versäumnisse angibt. x wurde dann durch die Gesamtzahl (Summe der Schüler 3721) dividiert. Das Resultat dieser Berechnung zeigt die folgende Tabelle I.

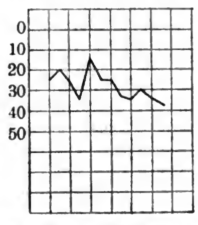


Tabelle I

Monat	1905									1906		
	April	Mai	Juni	Juli	August	Sept.	Okt.	Nov.	Dez.	Januar	Febr.	März
Wert	2,49	2,02	2,45	3,41	1,55	2,73	2,69	3,17	3,37	2,95	3,29	3,69

Bevor ich einen ersten Vergleich mit den Resultaten Schuytens biete, möchte ich eine Zusammenfassung nach Jahreszeiten herstellen:

Tabelle II

April—Juni	Juli—September	Oktober—Dezember	Januar—März
2,32	2,53	3,08	3,31

In vollkommener Übereinstimmung mit den Resultaten Schuytens erwies sich auch hier der Monat März als der ungünstigste, die Versäumnissumme dieses Monats war erheblich größer als in den andern Monaten, die physische Energie war am geringsten. Allerdings könnten Bedenken laut werden. Der Monat März liegt gegen Ende des Schuljahres. Hier pflegen die Anforderungen gesteigert, die Arbeitsanspannung forziert zu werden. Es liegt die Möglichkeit vor, daß dieser Umstand stark die physische Energie herabsetzt. Nun ist zwar zuzugeben, daß der nahende Jahresabschluß mit seiner Versetzungsprüfung gegenüber den

andern Monaten ein abnormes Verhalten gar wohl veranlassen kann. Dennoch reicht dieses Bedenken keineswegs aus, das eigenartige Resultat des Monats März zu erklären. Es ist richtig, daß in den Schulen Antwerpens halbjährlich Versetzungen stattfinden, dann aber hätten die Ergebnisse Schuytens notwendig zwei Tiefpunkte aufweisen müssen, vorausgesetzt, daß die Ursachen die gleichen sind. Davon aber ist nichts zu ersehen. Dazu kommt ferner, daß bei meinem Material der Jahresabschluß gar nicht in den Monat März fiel, sondern in den Monat April, dieser aber zeigt ein ungleich günstigeres Verhältnis, trotzdem er hätte tiefer stehen müssen. Zwar hier handelt es sich um den Monat März des Jahres 1906, der nur unter Vorbehalt mit dem April 1905 verglichen werden darf — eine nachherige Prüfung aber zeigte, daß auch der des Jahres 1905 eine wesentlich höhere Versäumniszahl aufwies wie der April. Es muß dabei sein Bewenden haben: der März ist der niedrigste Punkt in der physischen Jahreskurve, das zeigt sich hier noch schärfer als bei Schuyten.

Auf einen Umstand muß ich jedoch noch aufmerksam machen. Einen so glatt aufstrebenden Verlauf wie die Jahreskurve Schuytens nehmen meine Zahlangaben nicht, vielmehr nimmt die Kurve einen tanzenden Verlauf. Darin liegt aber auch kein Gegensatz, abgesehen davon, daß die durchaus verschiedene Weise des Verfahrens eine glatte Übereinstimmung von vornherein höchst unwahrscheinlich macht, ist wieder daran zu erinnern, daß Schuyten seine ersten Versuche unter Stimulanz, unter Anspornung des Wetteifers machen ließ; bei einem dritten Versuch ließ er diese außer Wirkung und gewann so zwar auch vollkommene Bestätigung des Märzresultats, aber ebenfalls tanzenden Kurvenverlauf, wie die folgenden Hauptsummen zeigen:

	Okt.	Nov.	Dez.	Jan.	Febr.	März	April	Mai	Juni
Knaben . .	56,0	53,5	53,2	53,9	52,8	**52,6**	53,8	54,7	54,2
Mädchen . .	46,2	43,3	42,8	43,4	44,1	**42,5**	43,8	43,8	43,5
Durchschnitt	51,3	48,2	47,9	48,4	48,3	**47,3**	49,2	49,2	49,0

Macht man sich die Mühe diesen Kurvenverlauf mit dem von mir gewonnenen zu vergleichen, so gewahrt man so gute Übereinstimmung, wie man sie nur wünschen kann: Von Oktober bis Dezember beiderseits fallen der Kurven (daß dieses Fallen dem Maße nach verschieden ist, liegt unter anderem wohl auch daran, daß dem Oktober bei Schuyten die zweimonatige Hauptvakanz voraufgegangen war, bei mir nur Ferien von 10 Tagen Dauer). Im Januar beobachtet man beiderseits ein Anschwellen der Kurven und dann ein Fallen bis zum März. (Charakteristisch ist bei Schuyten, daß nun, wo die Agonistik ausgeschaltet war, das Märzresultat unter allen das ungünstigste ist.) Für April, Mai und Juni ist die Übereinstimmung nicht völlig bezüglich des Mai, der nach meinen Untersuchungen günstiger dasteht als bei den Antwerpener. Für Juli bis September ist ein lohnender Vergleich nicht gut möglich, weil Schuyten wegen der Ferien seine Resultate zum Teil erschließen mußte.

Ferien und Kurvenverlauf

Die Ferien lagen — die kurze Pfingstpause bleibt unberücksichtigt — im April 10 Tage; Juli—August 30 Tage; Oktober 10 Tage und Dezember—Januar 10 Tage. Die Osterferien lagen gegen Ende des Monats April — es blieben nur 3 Schultage übrig, die Herbstferien lagen zu Anfang des Monats Oktober, folglich werden sich die Wirkungen der ersteren zunächst im Monat Mai, die der letzteren noch im Oktober geltend machen. Die Hauptferien reichten von Mitte Juli bis Mitte August, sie werden sich also zunächst im August ausprägen, so wie der Erfolg der Weihnachtsferien im Monat Januar. — Aufgabe der Ferien ist, die geistige und leibliche Frische für den Wiederbeginn der Arbeit neu bereit zu stellen; wir dürfen also, wenn nicht andere Umstände hemmend eingreifen, nach den Ruhezeiten eine Verminderung der Versäumnisse erwarten dürfen. — Die Tabellen bestätigen ausnahmslos diese Annahme. Nach jeder Ausspannung zeigt sich Verminderung der Versäumnisse als Symptom gesteigerter physischer Energie; auch da, wo fortgesetzt Abnahme der physischen Energie offenbar ist, vermag selbst eine relativ kurze Ruhezeit eine bedeutende Besserung zu veranlassen — vergl. Januar 1906.

Feriendauer und Erholungswirkung

Ist der Erholungswert der Ferien ihrer Dauer korrespondiert? Zu vergleichen ist die Wirkung der Sommerferien mit der der Herbst-, Weihnachts- und Osterpause. Nach den Osterferien sank die Versäumnissumme von 2,49 auf 2,02; der Wert der Herbstpause ist 2,73—2,69 = 0,04; für die Neujahrsruhe war zu berechnen 3,37—2,95 = 0,42; für die Sommerferien ergab sich: 3,41 — 1,55 = 1,86. Diese Werte können aber nur dann miteinander verglichen werden, wenn ein gleiches Maß für die voraufgegangenen Monatsdaten vorausgesetzt wird. (Setzt man den Wert 2,49 = 100, so findet man für Juli, September und Dezember bezw. 137, 109, 135) und als Erholungswerte: 15 : 54,5; 1,4 : 12,4. Der Erholungswert der Herbstferien ist demnach am geringsten. Der Durchschnittswert der kurzen Ferien beträgt 9,6, der der großen Ferien, trotzdem sie nur eine dreifache Dauer hatten, überragte sie etwa um das das 5 bis 6fache.

Aufgabe der Ferien ist aber, für eine *längere Periode* die Kräfte bereitzustellen, wenigstens bis zur nächsten Pause. Die Aprilferien müssen bis Mitte Juli, die Hauptvakanz bis zum Herbst, die Herbstruhe bis Neujahr, die Neujahrsferien bis zum Frühling wirksam sein. Wir würden demnach vier Perioden zu unterscheiden haben. Berechnet man nun den Durchschnitt der Versäumnisse für jede, so gewinnt man ein annäherndes Bild der einzelnen Pausenwirkungen.

1. Frühlingsperiode: Mai, Juni und Juli:
   2,63
2. Sommerperiode: August, September, Oktober:
   2,32 bezw. 1,81

3. Herbstperiode: Oktober, November, Dezember:
3,08 bezw. 2,63
4. Winterperiode: Januar, Februar, März:
3,31

Deutlich gewahrt man eine Wellenbewegung über das ganze Jahr hin, deren Tiefpunkt im März, deren Kulminationspunkt im August liegt. Diese Wellenbewegung erleidet — augenscheinlich infolge der Ferien — geringe Schwankungen; im allgemeinen darf man sagen, daß mit dem Sommer eine steigende, mit dem Winter eine fallende Periode in der Kurvenbewegung einsetzt. Das Resultat stimmt mit dem Schuytens in seiner »Untersuchung über die Veränderlichkeit der Muskelkraft bei Schulkindern im Laufe eines Schuljahres« überein. Wieweit die Ruhepausen den Lauf der Kurve bestimmen, läßt sich nicht nachweisen; weil aber Schuytens Untersuchungen unter ganz minimalen Pausen im Unterrichtsbetriebe vorgenommen wurden von Oktober bis Juli und doch zu gleichen Resultaten im großen und ganzen führten, so scheinen sie nur ein mitbestimmender Faktor unter anderen zu sein, die noch nicht hinlänglich bekannt sind.

Endlich möge noch bemerkt werden, daß die kürzeren Ruhezeiten nach den Sommerferien nicht im stande sind, den fallenden Kurvenlauf nennenswert aufzuhalten — ob längeren das möglich wäre, läßt sich nicht entscheiden.

Zusatz

Es gelang mir, in einem Falle Material zu gewinnen, das sich auch auf einen längeren Zeitraum und auf eine und dieselbe Schülergruppe bezog (soweit sie durch Zu- und Abgänge nicht verändert ward). Die statistische Zusammenstellung verfolgt eine Mädchenklasse von Beginn der Schulpflicht an über einen Zeitraum von sechs Jahren, nämlich von Ostern 1900 bis Ostern 1906. Allerdings handelt es sich hier nur um eine Schulklasse, also ein geringes Beobachtungsmaterial, trotzdem halte ich einen Vergleich, der zugleich als Einleitung für die nachstehenden Ausführungen dienen möge, nicht für überflüssig. Ich gebe in einer Tabelle zunächst das Rohmaterial, wie es mir eingehändigt wurde.

(Siehe nebenstehende Tabelle.)

Die Tabelle nimmt keine Rücksicht auf die Versäumnisse der einzelnen Monate, sondern gibt Daten für die einzelnen Tertiale, die eingeschlossen werden durch die Oster-, Herbst- und Weihnachtsferien. So kann leider die Wirkung der Sommerferien aus den Resultaten des zweiten Tertials nur im allgemeinen erschlossen werden. Von besonderem Interesse sind in der Tabelle die Durchschnittsangaben jedes Tertials und dann die Durchschnittsfehler-Summe für jedes Kind im Laufe der Schuljahre. Die letzteren aber müssen eine Korrektur erfahren, denn es ist nicht erlaubt, mit einem Durchschnitts- und einem relativen Wert zu operieren, da aber nur minimale Differenzen sich ergeben werden, begnüge ich mich, die Zahlen der letzten Kolumne durch 3 zu dividieren. Dann findet man

Tabelle III

Jahrgang: Klasse	Tertial:	Tage	Schülerzahl	Versäumnisse: Schule	Summe: Tage	Durchschnitt	Jahresmittel: Schülerzahl	Jahresmittel: Versäumnisse	Jahresmittel: Durchschnitt pro Kopf
1900/1 7	I	117	58	46	77	3,05	55	797	14,5
	II	58	55	28	160	2,91			
	III	75½	53	41	460	8,68			
1900/2 6	I	123	65	43	473	7,27	66	1019	15,44
	II	49	67	34	208	3,15			
	III	67	67	40	338	8,45			
1902/3 5	I	130	65	46	250	3,85	64	961	15,0
	II	60	65	38	270	4,15			
	III	75	64	43	241	3,77			
1903/4 4	I	125	56	41	178	3,18	58	546	9,4
	II	51	57	30	124	2,18			
	III	77	61	47	244	4,00			
1904/5 3	I	123	60	51	492	8.20	62	1203	19,4
	II	57	61	40	272	4,46			
	III	86	63	42	439	6,75			
1905/6 2	I	104	60	46	280	4,67	60	629	10,48
	II	58	61	39	171	2,80			
	III	80	60	47	172	2,20			

als jährliche Durchschnittsziffer der Versäumnisse auf den Kopf des Kindes:

1900/1	1901/2	1902/3	1903/4	1904/5	1905/6
4,83	5,15	5,00	3,13	6,43	3,49

Im allgemeinen beobachtet man mit steigendem Alter größere Widerstandsfähigkeit, Wachstum der physischen Energie; nur das 12. Lebensjahr (die Zusammenstellung beachtet nicht das Alter der Schülerinnen, das Durchschnittsalter in Klasse II beträgt durchgehends etwas über 13 Jahre) zeigt eine bedeutende Abweichung. Es liegt nahe, sie mit bekannter Veränderung in der Entwicklung der Mädchen um diese Zeit herum in Verbindung zu bringen, doch muß ein Vergleich mit Knaben erst gewiß zeigen, ob hier Unterschiede des Geschlechts sich geltend machte; solange bescheide ich mich mit der Vermutung. Die Tertialdurchschnitte nehmen keine Rücksicht auf die ungleiche Anzahl der Schultage innerhalb der einzelnen Tertiale. Mit der größeren Anzahl Schultage wächst aber die Möglichkeit der Versäumnisse, daher müssen diese Angaben sämtlich eine Umrechnung erfahren, am einfachsten so, daß für jedes Tertial eine Durchschnittsanzahl von 100 Tagen angenommen wird. Dann ergeben sich folgende Resultate:

Tabelle IV

Jahr	1900/1	1901/2	1902/3	1903/4	1904/5	1905/6
Tert. I	2,61	5,91	2,69	2,54	6,67	4,49
Tert. II	5,02	5,34	6,91	4,27	7,82	4,82
Tert. III	11,49	12,59	5,03	5,56	7,85	3,57

Während der Gesamtdurchschnitt das vorhin gewonnene Allgemeinergebnis bestätigt, zeigen sich hier mancherlei Schwankungen. Nur in den ersten Schuljahren tritt der Tiefstand des Monats März mit vollkommener, besonders ausgeprägter Schärfe hervor, hernach begegnet jeweils — in zwei Fällen —, daß er nicht die größte Fehlersumme aufwies. Doch gilt immer zu bedenken, daß wir hier nur ein geringes, dazu nicht lückenloses Material vor uns haben. Es bleibt mithin das Ergebnis der nachfolgenden Untersuchungen abzuwarten, die nach zwei Seiten hin eine Differenzierung des Allgemeinergebnisses versuchen wollen: nach dem Geschlecht und nach den Altersunterschieden.

Differenzierung nach dem Geschlecht

Für die Mädchen kamen 7, für die Knaben 8 aufsteigende Klassen in Frage, um einen reinlichen Vergleich zu ermöglichen war also nötig, diese Unterschiede hier in Rechnung zu ziehen. (So erklären sich die relativ kleineren Werte gegenüber dem obigen Gesamtergebnis; da es sich hier aber nur um relative, zu vergleichende Werte handelt, kann aus diesem Umstande ein Vorwurf nicht hergeleitet werden.) Das Ergebnis der Berechnung zeigt die folgende Tabelle.

Tabelle V

Monat	April	Mai	Juni	Juli	August	Sept.	Okt.	Nov.	Dez.	Jan.	Febr.	März
Knaben	0,25	0,19	0,29	**0,33**	0,15	0,28	0,28	0,31	0,33	0,27	0,29	**0,35**
Mädchen	0,52	0,40	0,36	**0,70**	0,32	0,57	0,48	0,62	0,66	0,62	0,69	**0,72**

Die Tabelle zeigt zunächst, daß die Versäumnisse der Mädchen durch höhere Ziffern charakterisiert sind als die der Knaben, daß der letzteren physische Widerstandsfähigkeit größer ist als die der Mädchen und zwar im allgemeinen um das doppelte. Im übrigen findet man für beide Geschlechter übereinstimmend die Wellenbewegung über das Jahr hin bestätigt mit den Tiefpunkten im Juli und besonders im Monat März. Zieht man diese Tatsache in Rechnung, so findet man für den Erholungswert der Ferien für beide Geschlechter nahezu übereinstimmende Ausdrücke. Insbesondere ergab sich als

Durchschnitt der jährlichen Versäumnisse:

Knaben	Mädchen
0,28	0,56

Als Wirkung der Ferien und Wechsel im Laufe des Schuljahres:

Frühlingsperiode		Sommerperiode	
Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
0,24	0,47	0,21	0,45

Herbstperiode		Winterperiode	
Knaben	Mädchen	Knaben	Mädchen
0,31	0,57	0,30	0,69

Differenzierung nach dem Alter

Geschlechtsdifferenzen bleiben hier außer Rechnung, weil gewagt erscheint, bei dem immerhin noch bescheidenen Beobachtungsmaterial weiter in das Spezielle hinabzusteigen.

Das Ergebnis zeigt die nachstehende Tabelle.

Tabelle VI

Stufe	Monate											
	April	Mai	Juni	Juli	August	Sept.	Okt.	Nov.	Dez.	Januar	Febr.	März
4	4,01	2,78	3,92	6,21	2,85	4,29	3,29	3,29	3,79	3,78	3,88	4,25
6	0,95	1,22	2,47	8,88	1,65	3,02	3,78	3,39	4,05	3,29	3,77	3,42
5	2,19	2,88	3,82	5,78	1,53	2,07	2,91	3,22	4,18	3,43	4,24	4,61
4	3,88	2,15	1,63	3,96	1,34	3,31	1,83	3,62	3,25	3,12	3,21	4,01
3	3,59	3,01	2,19	4,44	1,98	2,37	3,35	3,66	4,37	3,24	3,22	3,35
2	0,22	1,11	2,23	4,59	1,05	1,89	1,45	2,63	2,24	2,25	2,93	4,04
1	2,28	1,23	1,64	4,89	1,10	2,34	2,57	2,84	3,64	2,14	2,29	3,89
a	1,49	1,59	2,06	3,52	1,53	3,49	2,26	2,98	2,38	2,22	3,28	3,54

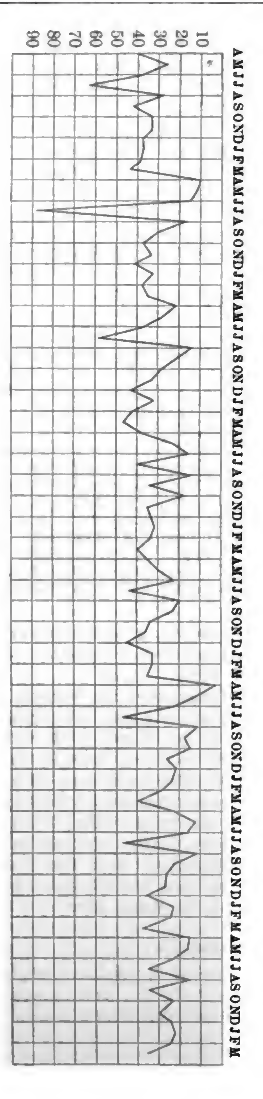
Heftet man die wagerechten Reihen aneinander, so gewinnt man ein Bild der physischen Kurve durch einen Zeitraum von 8 Jahren:

(Siehe Figur auf S. 270.)

Die Ordinaten zeigen die monatlichen Versäumnisse im Verlaufe von acht Schuljahren. Deutlich zeigt sich mit steigendem Alter ein Erstarken der physischen Leistungsfähigkeit, der Lauf der Kurve wird ruhiger. Jüngere Kinder sind weniger widerstandsfähig als ältere, dabei ist zu bedenken, daß die Unterrichtsanforderung nach Möglichkeit dem Alter der Kinder angepaßt wird, die Forderungen wachsen erheblich mit steigendem Alter; wenn trotzdem die jüngeren Schüler wesentlich höhere Werte ergaben, so gibt das zweifelsohne dem Lehrer zu denken. In dem ganzen tanzenden Kurvengange tritt mit voller Deutlichkeit doch die Wellenbewegung mit ihren zwei Tiefpunkten zutage. Das Juliwellental ist bei den kleineren Kindern erheblich tiefer als das im Monat März.

Pädagogische Folgerungen

Es ist immer ein mißlich Ding, mit neuen Ergebnissen möglichst schnell sich der Praxis zu Dienst zu stellen; sie hat einen ausgeprägt konservativen Charakter und fügt sich nur schwer dem Neuen — und das



ist ihr gutes Recht. Sie hat auch keineswegs immer mit dem Neuen, das sie sich zu eigen machte, Gutes erzielt. Man kann ihr nicht verargen, daß sie den Ergebnissen der experimentellen pädagogischen Psychologie argwöhnisch gegenübersteht — haben wir doch noch von $1^1/_2$ Dezennien einen Experimentierrummel zumal jenseits des Ozeans erlebt, der leider nur zu sehr geeignet war, die neuen Bestrebungen in den Augen ernsthafter Leute stark zu diskreditieren. Heute aber haben die experimentell-pädagogischen Bestrebungen die Kinderkrankheiten überwunden, man steuert nicht mehr ins Uferlose, man hat sich klar auf das Wesen — und, was darin eingeschlossen ist, die Grenzen des pädagogischen Experiments besonnen; man weiß, daß man diese nicht ungestraft überschreiten darf, man ist weit davon entfernt, das Ganze der Pädagogik allein auf den Boden des Experiments aufbauen zu wollen. Diese klare Erkenntnis der Aufgaben und Grenzen der experimentellen Pädagogik, erschüttert aber keineswegs die feste Überzeugung, daß das Experiment notwendig ist, daß es neue wertvolle Ergebnisse der theoretischen und praktischen Pädagogik zu Dienst gestellt hat — und noch stellen wird.

Nun aber das Ergebnis der vorliegenden Beobachtungen — ich halte es für zweifellos erwiesen und weil nur allgemeine pädagogische Gesichtspunkte für die Praxis von ihm aus hervorgehoben werden sollen, ein solches Tun für unbedenklich. Ich beschränke mich auf wenig kurze Angaben:

1. Die Ferienzeiten müssen dergestalt auf die aufeinander folgenden Schuljahre verteilt werden, daß jüngeren Schülern größere Schulvakanzen gewährt werden.

2. Um den Juli und um den März

herum ist eine größere Pause zu legen, beide Monate sind am besten ganz schulfrei.

3. Es ist im pädagogischen Sinne unökonomisch, den Schulschluß mit seiner anstregenden Vorbereitungszeit in den März oder den Juli zu verlegen — man verbraucht so unnötige Kräfte der Jugend.

4. Der Schulschluß ist an das Ende einer der aufstrebenden Wellenperioden zu verlegen, am besten in den Herbst.

5. Während der fallenden Perioden wird man schonsam mit den Kräften der Jugend verfahren müssen, d. h. sparsam sein in den Anforderungen in Schule und Haus.

6. Der physischen Unterordnung der Knaben unter die Mädchen muß sorgsam Rechnung getragen werden.

Das sind die wesentlichsten allgemeinen Forderungen, die sich für die Praxis aus den obigen statistischen Untersuchungen ergeben — sie sind zwar nicht alle neu, manche befolgt die pädagogische Praxis schon seit längerer Zeit, aber das Experiment stellt diese Maßnahmen auf den sicheren Boden der Statistik und gibt dem, was oft nur der Gewohnheit, gar Bequemlichkeit oder ganz äußerlichen Anlässen entsprang, eine neue und eigenartige Begründung.

---

2. Über das System der wahlfreien Fächer in den amerikanischen »Colleges« und »High Schools«

Von Dr. E. C. Broome, Ralnway, New York

(Schluß)

I. Allgemeine Vorschriften

1. Zur Erlangung eines Diploms sind 16 Punkte erforderlich.

2. Ein Punkt bedeutet ein Schuljahr eines Faches, das 5 mal wöchentlich gehört wurde.

3. Jeder Student muß 12 Punkte folgendermaßen wählen:

Englisch,	4	Punkte.	(Jahre.)
Geschichte,	2	„	„
Fremde Sprache,	2	„	„
Naturwissenschaft,	2	„	„
Mathematik,	2	„	„

Für die übrigen vier Punkte hat er unbeschränkte Wahl, außer daß sich der Direktor vorbehält, einem Schüler die Wahl eines bestimmten Faches zu verbieten, wenn es gerade zu der Zeit in das Programm der Schule störend eingreift.

4. Um ein Zeugnis für ein Fach zu bekommen, muß der Schüler dasselbe mit Erfolg während der unten angegebenen Zeit getrieben haben.

Vier Jahre: Latein.
Englisch.
Zwei Jahre: Deutsch.
Französisch.
Stenographie und Schreibmaschine.
Ein Jahr: Alle übrigen Fächer.

Der Schüler darf nach dem zweiten Jahr Latein aufgeben und bekommt zwei Punkte, falls er dafür eine andere Sprache aufnimmt. Die, welche die volle Zahl von Lateinjahren durchmachen, brauchen noch eine andere Sprache, um sich auf das College vorzubereiten.

5. Vier Fächer jährlich sind die normale Jahresarbeit. Ein weiteres Fach kann auf den Rat des Direktors hinzukommen, wenn im vorhergehenden Jahre der Schüler im Durchschnitt auf E. stand. Ebenso kann es eingerichtet werden, daß weniger als vier Fächer in einem Jahre genommen werden.

6. Die rhetorischen Übungen der Schule gelten als Teil der geforderten Arbeit im Englischen und alle Schüler müssen daran teilnehmen.

II. Liste der Fächer nach Jahren geordnet

Erstes Jahr:

Fach	Stunden
Englisch,	5 stündig
Alte Geschichte,	"
Algebra,	"
Latein,	"
Physiologie und Botanik,	"
Handelsarithmetik und Handelsgesetz,	"

Zweites Jahr:

Fach	Stunden
Englisch,	5 stündig
Deutsch oder Französisch,	"
Latein,	"
Allgemeine Geschichte,	"
Physikalische Geographie und Geologie,	"
Buchführung,	"
Handelsgeographie,	"

Drittes Jahr:

Fach	Stunden
Englisch,	5 stündig
Deutsch oder Französisch (vorgeschrittenes),	"
Latein,	"
Geometrie,	"
Französisch oder Deutsch (Elementar),	"
Buchführung,	"
Stenographie und Schreibmaschine,	"
Physik oder Chemie	"

Viertes Jahr:

Fach	Stunden
Englisch,	5 stündig
(Vorgeschrittenes) Deutsch oder Französisch,	"
Latein,	"
Geschichte der Vereinigten Staaten,	"
Chemie oder Physik,	"
Höhere Mathematik,	"
Buchführung,	"
Stenographie und Schreibmaschine,	"

III. Handelskursus

Schüler, die alle Handelsfächer mit einer genügenden Zahl von andern Studien betreiben, um 7 Punkte zu erlangen, bekommen ein kaufmännisches Zeugnis. Ein Studium von drei Jahren ist zur Erlangung des Zeugnisses nötig.

IV. Musik und Zeichnen

Musik: Chorsingen u. s. w. für alle obligatorisch. Zeichnen, Freihand- oder mechanisches Zeichnen bietet sich einmal wöchentlich allen denen, deren Stundenplan es erlaubt.

V. Vorschläge für Kombinationen von Studien je nach den Zielen der Schüler

1. College	2. Scientific School	3. Geschäft	4. Allgemeine Erziehung
Erstes Jahr			
Englisch. Algebra. Latein. Alte Geschichte.	Englisch. Algebra. Physiologie und Botanik. Zeichnen.	Englisch. Algebra. Biologie. Handelsarithmetik u. Gesetz.	Englisch. Algebra. Biologie. Geschichte.
Zweites Jahr			
Englisch. Deutsch. Allgemeine Geschichte. Latein.	Englisch. Deutsch. Allgemeine Geschichte oder Handelsgeogr.; Physik. Geographie und Geologie.	Englisch. Deutsch. Allgemeine Geschichte oder Handelsgeographie. Buchführung.	Englisch. Deutsch. Allgem. Geschichte. Handelsgeographie.
Drittes Jahr			
Englisch. Geometrie. Deutsch. Latein.	Englisch. Deutsch. Geometrie. Physik.	Englisch. Geometrie. Deutsch. Stenographie u. Schreibmasch.	Englisch. Deutsch. Geometrie. Französisch.
Viertes Jahr			
Englisch. Latein. Physik. Geschichte der Ver. Staaten.	Englisch. Chemie. Höhere Mathematik. Geschichte der Ver. Staaten.	Englisch. Stenographie u. Schreibmasch. Geschichte der Ver. Staaten. Physik.	Englisch. Französisch. Physik. Geschichte der Ver. Staaten.

Dieser Kursus ist nach dem Prinzip eingerichtet, daß eine höhere Erziehung, um vollständig zu sein, die Elemente der fünf großen Bereiche von Wissenschaften umfassen muß — Englisch, fremde Sprachen und Literatur, Mathematik, Naturwissenschaft und Geschichte. Die der Wahl auferlegten Beschränkungen machen eine planlose Wahl unmöglich. In der Praxis fallen die Wahlen der Schüler ganz naturgemäß in drei Gruppen — ein akademischer Kursus mit Latein, ein akademischer Kursus ohne Latein und ein naturwissenschaftlicher Kursus.

Es ist nicht der Zweck dieser Abhandlung, erschöpfend das Für und Wider des Wahlsystems zu erwägen. Da aber zwei ziemlich bestimmte Standpunkte da sind, scheint es wohl der Mühe wert, dieselben kurz zu betrachten. Es gibt heute so wenige höhere Anstalten, die ihren Schülern nur einen einzigen Studiengang bieten und vorschreiben, daß wir von

diesen gleich absehen können. Nun bleiben einerseits die Schulen, welche verschiedene Gruppen von Studien bieten, die zu verschiedenen Graden oder Diplomen führen und andrerseits die Schulen, die einen einzigen Grad oder ein Diplom bieten und dem Schüler gestatten, seine Studien ad libitum aus einer größeren Liste von Fächern zu wählen.

Die Wahleinheit ist im ersten Falle die Gruppe oder der Kursus, im zweiten das einzelne Studium oder der Teil eines Studiums.

Die Argumente zur Unterstützung des ersten Planes sind:

1. Die Verwaltungsgeschäfte sind sehr vereinfacht;

2. es sind weniger Lehrer nötig, daher geringere Kosten;

3. die Klassen sind der Schülerzahl nach gleichmäßiger und werden durch einen besseren Klassengeist zusammengehalten;

4. eine Vergeudung und Zersplitterung der Energie der Schüler wird verhindert;

5. es wird eine bessere allgemeine Erziehung erlangt.

Die Hauptgründe gegen diesen Plan sind:

1. er legt dem jungen Schüler die Verantwortung auf, gleich von Anfang an seinen ganzen Kursus zu wählen;

2. die besonderen Bedürfnisse des einzelnen Schülers kommen nicht genügend zur Geltung; wenn ein Kursus gewählt worden ist, so bringt ein späterer Wechsel desselben einen großen Zeitverlust und Entmutigung für den Schüler.

Zur Unterstützung der freien Studienwahl werden gewöhnlich folgende Gründe vorgebracht:

1. sie ermutigt die Schüler zu ernsterer Arbeit, weil sie nur Studien treiben, die Interesse für sie haben;

2. dieser Plan paßt sich den individuellen Interessen besser an;

3. der Plan gewährt dem Studierenden frühzeitiger eine Gelegenheit, zu spezialisieren, mit andern Worten, er erlaubt ihm, früher mit den endgültigen Vorbereitungen für seine Lebensarbeit zu beginnen;

4. daß dieser Plan es einer Schule ermöglicht, innerhalb gewisser Grenzen einen höheren Grad von Arbeit zu tun;

5. daß bei diesem Plane ein Schüler leichter seinen Studiengang ohne große Unzuträglichkeiten ändern kann, wenn er findet, daß er seine wirklichen Fähigkeiten nicht erkannt hat.

Haupteinwendungen gegen den Plan der freien Studienwahl sind folgende:

1. sie unterstützt die Neigung der Schüler, bequeme Fächer zu wählen;

2. sie ermutigt die Schüler, zu spezialisieren, ehe sie reif genug sind;

3. Oberflächlichkeit und Zersplitterung können eintreten;

4. ist bei diesem Plane die Verwaltung der Anstalt zu schwierig und kostspielig verwickelt;

5. wo die freie Wahl herrscht, werden viele junge Schüler, die keinen ernsten Zweck verfolgen, ermutigt, eine Zeit lang zu hören, schwierigere Fächer so lang wie möglich zu vermeiden und dann die Sache aufzugeben. Da ein Menschenalter erforderlich ist, um die Brauchbarkeit einer Neuerung in der Erziehung zu erweisen, so ist es unmöglich, bestimmt zu sagen, welches und ob überhaupt eines dieser beiden Wahlsysteme schließlich vorherrschen wird oder soll. Jedoch kann man

bestimmte Voraussetzungen annehmen. Das bürgerliche und geschäftliche Leben ist höchst kompliziert und wird es noch immer mehr. Alle Felder der Tätigkeit werden mehr und mehr spezialisiert. Die Gesellschaft verlangt Männer, die gewisse spezielle Dinge außerordentlich gut verstehen. Leute, die alles mögliche treiben, werden jetzt selten gebraucht. Je komplizierter das soziale Leben wird, desto mannigfaltiger werden die Interessen und desto spezieller muß die Ausbildung eines Mannes werden, der Erfolg haben will. Nicht nur ist die Gesellschaft mehr als früher durch zahlreichere und kompliziertere Interessen belastet, sondern auch der Jüngling von heute erwirbt ein viel ausgedehnteres System von Interessen, bis das zu große Bereich derselben ihn verwirrt. Er muß spezialisieren, um Nutzen und Erfolg zu haben. Niemand wird heute eine Rückkehr zu dem beschränkten und formalen Stundenplan des amerikanischen College vor 50 Jahren wünschen. Auch der freiere, magere Stundenplan der reaktionären Periode vor 20 Jahren gewährte dem Jüngling keine bessere Vorbereitung für's Leben. Kurz, der Jüngling, der in der gegenwärtigen Generation Erfolg haben will, muß eine freie, allgemeine Erziehung haben, die durch eine ganz spezielle Ausbildung in irgend einem Fach unterstützt wird und es muß die Pflicht jeder höheren Schule sein, ihm ein solches Maß von Ausbildung zu geben, als er nötig hat. Demnach ist also eine höhere Schule verfehlt, die dem Schüler erlaubt, einen zusammenhanglosen Studiengang zu wählen, der zu keinem Ziele führt. Andrerseits füllt eine Anstalt ihren Platz in dem Erziehungsplane nicht aus, die einen Schüler gleich im Anfang zu sehr spezialisieren läßt. Das heißt soviel, als daß ein vollständig freies Wahlsystem, das dem Schüler je nach seinem eigenen, unreifen Geschmack fast jede beliebige Zusammenstellung von Studien aus einer Liste der mannigfachsten Fächer erlaubt, nicht pädagogisch sein wird.

Wer jemals mit Schülern höherer Lehranstalten verkehrt hat, wird wissen, was für geringfügige Veranlassungen oft zur Wahl der Fächer führen. Folgendes Beispiel wird das zeigen. Vier Mädchen, die in einer höheren Schule das zweite Jahr begannen, beschlossen Französisch statt Deutsch zu lernen. Ein guter Kursus für Deutsch war da, aber kein Lehrer, der sich stark genug für einen gründlichen französischen Kursus fühlte; Französisch war an jener Schule nie gelehrt worden, und es schien in der Gemeinde kein Bedürfnis dafür. So versuchte der Direktor, die Mädchen davon abzubringen und forschte nach dem Grund dieses unerwarteten Wunsches nach französischem Unterricht. Da erfuhr er, daß der Onkel des einen Mädchens als Knabe in einem Internat gewesen war, wo er einen Franzosen als Lehrer gehabt hatte, und der Onkel hatte gesagt, Französich wäre eine weit feinere Sprache als Deutsch. Eine, durch solche kleinliche Gründe hervorgerufene Vorliebe bestimmt sehr häufig die Wahl des Schülers, wo er wählen darf, wie er mag.

Der sicherste Weg wäre vielleicht, im ersten Jahre von allen Schülern der regulären höheren Schulen denselben Lehrgang zu fordern und ihnen vielleicht die Wahl zwischen Latein und Deutsch und zwischen zwei Zweigen der Naturwissenschaft zu lassen. Vom Ende des ersten Jahres

an wird dem Schüler erlaubt, unter Leitung des Lehrers solche Fächer zu wählen, zu denen er besonders befähigt ist. Doch sollten ihm gewisse Beschränkungen in der Wahl auferlegt werden, so daß er weder zu allgemeine, noch zu spezielle Studien wählen kann.

Der Parallelkursus oder das Gruppensystem ist etwas zu streng, um dieser Forderung wirksam zu genügen. Aber ein Plan mit einer umfassenden Liste von Gegenständen, der einem Schüler mit gewissen weisen Beschränkungen zu wählen erlaubt, kann allen Verhältnissen angepaßt werden. Und in Übereinstimmung mit dem, was wir als die wahre Aufgabe der höheren Schulen ansehen, sollten diese Beschränkungen derartig sein, daß sie jedem Schüler des vollen Lehrgangs Gelegenheit zur Erlernung der elementaren Kenntnisse des Englischen, wenigstens einer fremden Sprache, Mathematik, Naturwissenschaft und Geschichte geben. Zugleich soll er die Möglichkeit gehabt haben, sich in einem Fach, für das er besonders befähigt ist, spezieller auszubilden.

---

3. Lehrplan der Geschichte und Geographie für eine achtklassige Volkschule in Thüringen[1])

(S. das »VII. Schuljahr«, Leipzig, Bredt, 3. Aufl.)

	Geschichte	Geographie	Schulreisen	Astron. Geographie
1. Schulj.	Märchen	Beobachtungen in der nächsten Umgebung. Gewinnung von Anschauungen	Wanderungen in der nächsten Umgebung von Jena	Vom 1.—5. Schuljahr Vorkursus: Fortgesetzte planmäßige Beobachtungen (vgl. Piltz, Heckenhayn, Capesius, Diesterweg) u. zwar:
2. Schulj.	Robinson	Lokalisierung d. Märchen u. d. Robinsongeschichte (s. Landmann in Rein, Aus dem Pädagog. Univ. Seminar, Heft 5)		1. Himmelsgegenden, Sonnenlauf 2. Richtung der Magnetnadel. Windrose
3. Schulj.	Thüringer Sagen	Beginn des eigentl. geograph. Unterrichts: Heimat, Schulhaus, Stadt, verkleinerter Maßstab. Gewinnung der wichtigsten geographischen Grundbegriffe: Fluß, Berg, Tal, Berggipfel, Abhang. Ufer, Quelle, Mündung. Sandrelief. Karte der Heimat	Saaltal, Unstruttal (bis Freiburg)	3. Horizontbeobachtungen 4. Sonnenbeobachtungen, Tagebogen, Tag- und Nachtlängen 5. Schattenbeobachtungen 6. Temperatur- und Witterungsbeob-

[1]) Es ist dabei zu berücksichtigen, daß die Naturkunde durch Besprechung von Naturprodukten und Industrie den Lehrplan im Sinne der Konzentrationsidee fortlaufend ergänzt.

	Geschichte	Geographie	Schulreisen	Astron. Geographie
4. Schulj.	Nibelungen Gudrun	Im Anschluß an die Sagenschauplätze: a) Thüringen (Ausg. von der Heimat) Thüringer Wald b) Gebiet der Nibelungen: Rhein, obere Donau bis Passau	Thüringer Wald (Wartburg, Hörselgebiet, Eisenach, Reinhardsbrunn, Inselsberg)	achtungen (Tabellen, Kurven) 7. Mondbeobachtungen 8. Sternbeobachtungen. Dieser Vorkursus ist planmäßige erweiterte Erfahrung außerhalb des eigentlichen Unterrichts. Anlegung von Beobachtungsbüchern, die vom 3. Schuljahr an mitgeführt werden
5. Schulj.	Geschichte der Germanenstämme Völkerwanderung. Karl der Große, Heinr. I., Otto I.	Harz, Teutoburger Wald, Weser- u. Emslandschaften, Nordsee Donaulandschaften, Süddeutschland, Frankreich Ostdeutsche Länder Oder- und Weichselgebiete Zusammenfassend u. abschließend: Deutschland	Harz (Gebiet der sächsischen Könige)	
6. Schulj.	Römerzüge der Kaiser Ritterzeit und Kreuzzüge Besitz d. Islam Begründung der Habsburger Hausmacht Columbus Magelaens, Cook	Italien Frankreich Balkanhalbinsel, Vorderasien Arabien, Nordafrika, Spanien Abschließend: Das Mittelmeer als Ganzes (s. Philippsohn, Das Mittelmeer) Schweiz (Eidgenossen), Alpen, Österreich Indien, Zentralamerika, Mexiko, Norden von Südamerika 1. Erdumsegelung, Globus	Rhöngebirge Apperzeption für die Reformation Kloster auf dem Kreuzberg, Fulda	In der 2. Hälfte des 6. Schuljahres beginnt im Zusammenhang mit den Gedankengängen des Columbus die eigentliche astronomische Geographie in gesonderten Stunden: 1. Kugelgestalt der Erde 2. Größe der Erde nach Umfang und Durchmesser 3. Bewegung der Erde um ihre Achse 4. Ortsbestimmungen nach geogr. Länge und Breite 5. Erdglobus mit Gradnetz 6. Abbildungen der Erde auf einer Fläche
7. Schulj.	Reformation und Gegenreformation Abfall der Niederlande 30jähr. Krieg	Niederlande u. Belgien Schweden, Norwegen, Dänemark, Rußland, Ostsee England als Kolonialmacht	Lutherstätten: Eisleben, Erfurt, Mansfeld, Magdeburg, Wittenberg	Fortsetzung der astron. Geographie (in besonderer Stunde weitergeführt)

	Geschichte	Geographie	Schulreisen	Astron. Geographie
	Beginn des Einflusses v. Rußland auf die europäischen Verhältnisse (Peter der Gr.) Aufschwung Englands Aufschwung Preußens Friedrich II.	Nordsee Abschließende Zusammenstellung aller europäischen Länder Lage Europas		7. Bewegung der Erde um die Sonne 8. Entfernung der Erde von der Sonne 9. Mond 10. Sonnen- und Mondfinsternisse 11. Kalender 12. Mitteleuropäische Einheitszeit
8. Schulj.	Revolution 1789. Losreißung der Vereinigten Staaten von England Napoleon I. Wiener Kongreß Zollverein und andere Einheitsbestrebungen (1848) Aufrichtung des deutschen Reiches 1864—1871 Ausbau des Reiches 1871 bis 1888 Kolonienerwerb Flottengründung	Nordamerika Amerika abschliessend. Bedeutung der amerikan. Welthälfte (alte Welt — neue Welt) Politische Übersicht Deutschlands u. Europas Das neue Reich: (vgl. Justs Praxis 1881, 2) Politische Grenze und Sprachgrenze Zentrale Lage Deutschlands. Deutschland im Wettbewerb mit anderen Nationen Deutschlands Kolonien in Afrika. (Wem gehört das übrige Afrika?) Deutschlands Kolonien in Asien Deutschlands Kolonien in Australien (nebst Ergänzungen) Die Ozeane als Verkehrsstraßen. Weltverkehr. (Deutsche Flottenstützpunkte) Abschließende Betrachtung: Verteilung der Menschheit auf der Erdkugel (Ratzel: Die Erde und das Leben), Rassenfrage, Religionen —	Leipzig. Großstadt u. Handelsmetropole, Börse, Messe. — Völkerschlachtdenkmal u. Schlachtfeld, Kriegerdenkmal 1870/1	Die Erde als Teil des Weltalls



I Philosophisches

Loening, Richard, ord. Prof. der Rechte, Über Wurzel und Wesen des Rechts. Rede, gehalten bei der akademischen Preisverteilung am 15. Juni 1907 in der Kollegienkirche zu Jena. Jena, G. Fischer, 1907. 40 S.

Es ist eine alte Klage, die Juristen wüßten wohl quid juris, aber nicht quid jus sei. Gerade die letztere Frage, was Wurzel und Wesen des Rechts sei, will diese Rede beantworten. Verfasser tritt zunächst denen entgegen, die wie Ihering das Recht als Mittel ansehen zum Zweck der Wohlfahrt des Einzelnen oder der Gesellschaft; oder die das Recht betrachten als einen Befehl, ein Gebot des Staates; oder die es auf bloße Gewohnheit gründen wollen. Was dagegen gesagt wird, ist etwa dies:[1] alle diese Theorien laufen auf »den alles Recht in Wahrheit negierenden und praktisch untergrabenden Satz hinaus: Macht ist Recht. Und in der Tat ist Ihering nicht vor dem Ausspruch zurückgeschreckt: das Recht ist nichts anderes als die Politik der Gewalt. Das Recht muß vielmehr eine Macht über den Willen, darf aber niemals ein Ausfluß eines bloßen (einseitigen) Willens sein.«

Man sollte denken, diese Sätze verständen sich von selbst. Allein der Verfasser muß hinzusetzen: »Ich trete mit diesen Sätzen in einen bewußten Gegensatz zu der heute in der Rechtswissenschaft fast durchweg herrschenden Richtung. S. 7. Ich rühre hiermit sozusagen an das Hauptcredo der modernen Rechtswissenschaft. 12.

Verfasser wendet sich, um den Grund des Rechts zu finden »an die innern, seelischen Vorgänge« und erklärt: als Grundbegriff des Rechts ergibt sich die Vorstellung eines Zusammenstimmens oder Zusammenpassens des Verhaltens der Menschen zueinander, einer Harmonie des sozialen Lebens. Allein, so fährt er fort, was ist nun jenes andere, womit das menschliche Verhalten im Einklang stehen muß, um sich in unserer Vorstellung als recht oder richtig zu erweisen?« 21.

---

[1]) Vergl. die weiteren Ausführungen bei Geyer, Der Kampf ums Recht 1873.

Ich (der Unterzeichnete) will hierauf vorläufig im Sinne Herbarts die Antwort geben: Das andre, womit ein Wille im Einklang stehen muß, um Recht zu begründen, ist der Wille der oder des andern Menschen. Wollen zwei oder mehr Personen über einen Gegenstand verfügen, etwa eine herrenlose Quelle, die in jedem Augenblick nur e i n Wille benutzen kann, so entsteht der Streit und damit das Gefühl der Disharmonie wenigstens in einem Unparteiischen. Es ist schon zu viel gesagt, wenn hier sofort von einem Wohlgefühl der Harmonie gesprochen wird, falls die verschiedenen Willen sich vertragen. Kommen mehrere auf einen Aussichtspunkt, der allen Raum bietet, so entsteht kein Streit, aber auch kein Wohlgefallen an der Harmonie, denn diese ist gar nicht vorhanden, die mehreren, die sich gleichzeitig der Aussicht freuen, stehen in gar keinem Verhältnis zueinander. Nur wo Streit ist oder droht, stellt sich das Mißfallen an dieser Disharmonie ein. Und aus dem gegenseitigen Sich-verständigen geht das Recht hervor, was einer eben andern einräumt ausdrücklich oder stillschweigend. Das Nähere ist ja bekannt, sollte es wenigstens sein. Allein der Verfasser scheint nicht damit einverstanden zu sein. Daß er das Recht auf das Gefühl der Harmonie, des Zusammenstimmens gründet, damit sagt er 21 »berühre ich einen Punkt, der soviel ich sehe, noch niemals zutreffend bestimmt worden ist und ich erblicke eben darin den Hauptgrund der Unzulänglichkeit aller bisherigen Versuche, den Begriff des Rechts zu erfassen. Ich stelle hier die Lehre vom Recht auf einen neuen Boden. 34.

Worin sieht er nun die Harmonie? Welches sind die zwei Glieder des Verhältnisses, deren Zusammenstimmen das Gefühl der Harmonie erzeugt? Die Antwort lautet 23: »Das, was Recht ist, hat im Einklang zu stehn mit dem jeweiligen Sachverhalt, mit denjenigen Tatsachen, welche für dieses Recht die Voraussetzung bilden. Ein Recht erscheint dadurch Recht, daß sein Inhalt sich seinem Tatbestand anpaßt, sich als die, diesem Tatbestand entsprechende Folge an ihn anschließt.«

Das wird verständlich, wenn man es im Sinne Herbarts deutet, nämlich vom gegenseitigen Zugeständnis zur Vermeidung des Streites. Aber ohne diese Ergänzung fragt man: was ist der Tatbestand, dem sich ein Verhalten anpassen soll? Der Tatbestand bei noch rechtlosen Verhältnissen ist gewöhnlich der, daß der Stärkere den Schwächern unterdrückt. Soll sich diesem Tatbestand das Recht anpassen? Verfasser meint das Gegenteil. Er gibt folgendes Beispiel: Herr Meyer hat dem Herrn Schulze eine Summe Geld geliehen, dann erscheint es diesem Sachverhalt gemäß und entsprechend also richtig und recht, wenn der Darleiher Meyer die geliehene Summe von dem Empfänger Schulze später zurückfordert oder zurücknimmt.

Auch hier wird man ergänzen: weil sonst Streit ist, und zwar trifft das Mißfallen den nicht bezahlenden Schuldner wegen des einseitigen Brechens des anfangs beim Leihen Zugestandenen.

Hier bedarf die Theorie des Verfassers der Ergänzung oder der Verdeutlichung, wie sie die Herbartsche Schule sehr ausführlich gegeben hat. Sonst aber ist rühmend hervorzuheben, daß der Verfasser so entschieden

allen entgegentritt, die das Recht von der Moral losreißen, und zuletzt auf bloße Macht gründen. Dagegen beruft sich der Verfasser für seine Theorie auf das ursprüngliche Gefühl der Harmonie, »die rechtlichen Vorstellungen charakterisieren sich näher betrachtet, als Gefühlsvorgänge; sofern sie ins Bewußtsein treten, nennen wir sie Rechtsbewußtsein, sofern sie uns die unmittelbare Gewißheit ihrer Wahrheit geben, Rechtsüberzeugung. Diese Gefühle, daß je mit gewissen Sachverhalten die Vornahme gewisser Handlungen im Einklang steht, ihnen gemäß ist, lassen sich in ihrem letzten Grunde nicht erkennen. Wohl vermögen wir in den betreffenden Sachverhalten die einzelnen Momente aufzuzeigen, die darauf von Einfluß sind; ihre Wahrnehmung und Vorstellung eben ruft das Gefühl hervor, daß eine bestimmte Handlungsweise gegen andre dazu stimmt und deshalb richtig ist. Aber das Warum dieses ursächlichen Zusammenhangs, warum wir hier so in andern Fällen anders fühlen, das entzieht sich unsrer Erkenntnis. Genug wir fühlen so. Die Verwirklichung der als richtig empfundenen Handlungsweise erfüllt uns mit Befriedigung, während ihre Nichterfüllung oder Verhinderung Unbehagen, ja unter Umständen Zorn und Entrüstung in uns erregt.« 27. Schade, daß diese Gefühle der Billigung und Mißbilligung nicht weiter analysiert sind.

Das eine aber wird noch sehr richtig hervorgehoben, daß derartige Gefühle nicht auf das Abstrakte, Allgemeine gehen, sondern sich beim Vorstellen ganz konkreter Fälle erzeugen, wie alle ästhetischen und sittlichen Gefühle und Urteile.

Noch in einem andern Punkte stimmt Verfasser wenigstens anfänglich mit Herbart überein, nämlich darin, daß er die Strafe nicht als Korrelat, als notwendiges Merkmal des Rechts ansieht. Nach Herbart hat nicht der, dessen Recht gekränkt wird durch den Rechtsbruch des andern, also etwa eines säumigen Schuldners das Recht, sich selbst Recht zu verschaffen. Vielmehr aller Zwang, um rechtmäßig zu sein, setzt wiederum eine stillschweigende oder ausdrückliche Vereinbarung voraus, daß der Zwang keinen Streit erhebe. Das Recht wird nicht aufgehoben dadurch, daß es nicht erzwungen werden kann. Gekränktes Recht ist dennoch Recht. Jedes gebrochene Versprechen ist Unrecht, auch wo es nicht bestraft werden kann.

Verfasser selbst weist S. 20 auf das Völkerrecht hin, dessen Verletzungen nicht bestraft werden und doch Rechte sind infolge der Übereinkunft. Er hebt S. 14 hervor: Strafbar ist die Wegnahme fremder Sachen aus dem Gewahrsam eines andern; straflos dagegen die Nichtzurückgabe geliehener, fremder Sachen. Straflos ist die Entwertung des Nachbargrundstücks durch Verbauen der Aussicht.

Hier hört mit der Strafe nicht das Unrecht auf, das muß der Verfasser um so mehr zugeben, als er das Recht im letzten Grunde auf das Gefühl der Harmonie gründet. Und ausdrücklich heißt es S. 32: »Ebensowenig wie die rechtliche Verbindlichkeit ist auch die Erzwingbarkeit des Rechts, die Zulässigkeit rechtlichen Zwangs eine Eigenschaft oder ein Ausfluß des objektiven Rechts, der Rechtssätze, obgleich dies von den

meisten als etwas Selbstverständliches angesehen wird. Hat man doch oft genug diese Erzwingbarkeit das wesentliche Begriffsmerkmal der rechtlichen gegenüber den bloß sittlichen Normen erkennen wollen. Und doch können Rechtsnormen als abstrakte Aussagen über Berechtigungen und Verpflichtungen ebensowenig Gegenstand einer Zwangsanwendung sein, wie diejenigen der Sittlichkeit. Aber auch die einzelnen Rechtspflichten bilden nicht unmittelbar den Gegenstand des Rechtszwangs, wie auch dessen Zulässigkeit aus ihnen nicht hergeleitet und nicht erklärt werden kann, obschon man hieran zunächst denken möchte. Von der Gebundenheit an sich führt keine Brücke zu ihrer Erzwingung, sonst müßte das gleiche auch bei sittlichen Pflichten der Fall sein: die Gebundenheit ergibt keine Befugnis zum Zwang und vermag für dessen Handhabung kein Subjekt zu liefern.«

Nun sollte man denken, es ist alles im Reinen. Nachdrücklicher kann es nicht gesagt werden, daß der Zwang nicht ein Korrelat des Rechts ist. Allein der Verfasser fährt fort: »Die Erzwingbarkeit ist lediglich ein Ausfluß des subjektiven Rechtes und hat ihren Ursprung in demselben Harmoniegefühl und in derselben Vorstellung des Richtigen, wie jenes selbst. Wenn bei einem gegebenen Sachverhalt das Verhalten eines A gegen einen B, sofern er es will, nach unserm Rechtsgefühl als richtig und recht erscheint, dann ist nach eben diesem Gefühl auch die tatsächliche Durchführung dieses Verhaltens recht und richtig und ebenso diejenigen Maßnahmen, ohne welche die Durchführung nicht geschehen kann ... daraus folgt, daß wenn nun der Verpflichtete B seinerseits seiner Pflicht nicht nachkommt, wenn er sich der Durchführung des Rechts des A entgegensetzt, oder ihr Hindernisse bereitet, daß dann auch die Brechung dieses, seines passiven oder aktiven Widerstandes mittels Gewalt, die Anwendung von Zwang gegen den Verpflichteten und zwar zunächst seitens des Berechtigten selbst recht und richtig ist.« 33.

Wäre das so, so gäbe es keine gekränkten, gebeugten Rechte, kein Völkerrecht, keine uneinklagbaren Schulden, keine unrealisierbaren Ansprüche usw., von denen doch der Verfasser öfters redet, als von Rechten, die nicht aufhören Rechte zu sein, dadurch, daß sie nicht realisierbar sind.

Wäre das richtig, daß jede Maßnahme nicht bloß erlaubt, sondern geboten wäre, ohne welche die Durchführung des berechtigten Anspruchs nicht geschehen kann, und daß der Berechtigte selbst mittels Gewalt und Zwang seine Ansprüche durchsetzen darf und soll — dann gäbe es einmal keine Grenze der Gewalt, es wäre, wie Schleiermacher sagt, eine Totschlagsmoral und zum andern bestände die persönliche Rache zu Recht.

Der Verfasser setzt immer geordnete Rechtsverhältnisse in einem geordneten Gemeinwesen voraus und setzt damit voraus, daß alle Mitglieder derselben stillschweigend eingeräumt haben, Anwendung des Zwangs erhebt unter gewissen Umständen und innerhalb gewisser Grenzen keinen Streit, ist also Recht. Das ist die Art, wie in der Rechtsphilosophie der Schule Herbarts der Zwang begründet wird.

Bei alledem ist es nicht falsch, wenn sich Verfasser auf ein unmittelbares Gefühl der Harmonie und Disharmonie beruft, welches unter Umständen Strafe und Zwang fordert und dadurch befriedigt wird. Das ist die Idee der Billigkeit. Recht und Billigkeit sind ja oft nicht auseinander gehalten. Es ist ein Verdienst Herbarts, gezeigt zu haben, daß beides auf verschiedenen Willensverhältnissen beruht. Verfasser hat recht, wenn er beides Recht und Billigkeit auf ein unmittelbares Gefühl der Harmonie und Disharmonie gründet, aber er hat die Glieder der Verhältnisse oder die psychologischen Bedingungen nicht genug analysiert und dargelegt, welche die betreffenden Gefühle erzeugen.

Es wäre zu wünschen, daß die treffliche Rede viele veranlaßte, immer von neuem der uralten Frage nachzudenken: was ist Recht?

O. Flügel

Bureau, Paul, La Crise Morale des Temps nouveaux, mit einer Einleitung von Prof. Dr. Alfred Croiset, Mitglied des ‚Institut de France', Dekan der literarischen Fakultät der Pariser Universität, ein Band in 8° aus der Sammlung: Etudes de Morale et de Sociologie. Paris, Bloud & Co., 1907. IX/360 S. 3,50 Fr.

Ein Mahnruf, so hätte der Verfasser dieses Buches sein Werk betiteln können. Denn es ist tatsächlich eine ernste und beredte Warnung an das französische Volk. Und dieser Mahnruf scheint zur richtigen Zeit zu ertönen, denn in wenigen Monaten waren acht Ausgaben vergriffen, und bereits ist Ende Dezember die neunte erschienen.

Paul Bureau, der durch seine vorzüglichen sozialen Arbeiten nicht nur in Frankreich, sondern auch in Belgien und in der französischen Schweiz längst bekannt ist,[1]) gibt uns in seinem neuen Buche ein höchst trauriges — fast hätte ich gesagt ein höchst tragisches Bild der heutigen Sittenlosigkeit in seinem Vaterlande. Wer ein anschauliches Bild der gegenwärtigen Sittenlosigkeit in manchen Kreisen der französischen Republik sehen will, wird kaum eine treuere Darstellung finden können.

Der Alkoholismus nimmt leider in Frankreich seit zwei Jahrzehnten in erschreckender Weise zu. Die Statistik beweist, daß in den letzten Jahren viermal mehr Alkohol getrunken wurde, als vor zwanzig Jahren.

Im Jahre 1884 wurden in Frankreich 49 335 hl. Branntwein getrunken. Im Jahre 1894 wurden bereits 125 078 hl. verkauft. Im Jahre 1904 aber wurden 207 907 hl., besonders Wermut, »Amer Picon« (ein mit Orangenschalen verfertigter Likör u. a. m.) getrunken.

In einem Lande, das nur neununddreißig Millionen Einwohner zählt, waren am 31. Dezember 1904 . . . . 468 434
und am 31. Dezember 1907 bereits . 473 793
Schenken für Alkohol und ähnliche Getränke vorhanden.

[1]) Hauptwerke: Le contrat de travail et le rôle des syndicats professionnels. Paris 1902, Alcan; L'association de l'ouvrier aux profits du patron et la participation aux bénéfices; La diminution du revenu et la baisse du taux de l'intérêt; Le homestaed ou l'insaisissabilité de la petite propriété foncière. Paris 1894.

Und seit 1904 scheint der Alkoholismus in Frankreich noch zugenommen zu haben, denn Bureau erklärt, daß sogar zahlreiche Arbeiterinnen morgens früh ihr Gläslein leeren, und daß man in gewissen Gegenden einjährigen Kindern Branntwein mit oder ohne Milch zu trinken gibt, »um sie allmählich zu gewöhnen, dasjenige zu trinken, was ihre Väter vorziehen«. Wahrhaftig! »Eau de mort« und nicht »eau-de-vie« sollte das furchtbare Getränk heißen.

Ebenso traurig ist die allgemein herrschende Unsittlichkeit im Privatleben und besonders im sexuellen Verkehr. Bureau legt die Unsittlichkeit der Jünglinge und Mädchen und besonders der jungen Ehepaare vor Augen. Malthusianismus, Fehlgeburten, Kindermord nehmen in Frankreich fortwährend zu. Daher der bedeutende Rückschritt in der Zahl der Geburten seit 1820.

Der Überschuß der Geburten auf die Todesfälle ist in den letzten Jahren, wie aus folgender Tabelle erhellt, ein ganz unbedeutender.

Jährlicher Überschuß der Geburten über die Todesfälle
auf 10 000 Einwohner
von 1821—1905

In den Jahren	Frankreich	Deutschland	Österreich	Ungarn	Belgien	England	Holland	Italien	Norwegen	Schweden
1821—1825	67	?	?	?	?	?	?	?	150	137
1826—1830	50	?	?	?	?	?	?	?	139	84
1831—1835	36	?	?	?	69	?	?	?	111	93
1836—1840	48	?	74	?	85	?	?	?	78	81
1841—1845	54	106	96	?	94	?	105	?	130	111
1846—1850	28	81	6	?	38	?	33	?	121	99
1851—1855	20	74	23	?	70	?	89	?	152	102
1856—1860	28	104	100	?	87	127	65	?	165	120
1861—1865	38	109	89	?	90	126	106	?	133	134
1866—1870	15	98	70	?	62	121	101	66	125	92
1871—1875	5	107	67	?	92	134	106	64	127	124
1876—1880	29	131	82	77	102	145	135	75	151	120
1881—1885	25	113	79	116	102	141	139	106	140	119
1886—1890	11	121	88	115	91	126	131	103	138	124
1891—1895	1	130	95	98	88	119	133	105	135	108
1896—1900	13	147	116	115	109	116	150	110	146	108
1901—1904	21	153	125	121	116	119	153	109	150	108
1905	9									

Während also die Einwohnerzahl anderer europäischen Staaten jährlich von 108 (Schweden) bis 153 (Deutschland) pro 10 000 Einwohner wächst, ist dieser Zuwachs in Frankreich ganz unbedeutend. Diese Tatsache hat, nach Bureau, nur in der Unsittlichkeit ihren Grund.

Dieses Abnehmen der Sittlichkeit im Privatleben hatte gar bald die Unordnung im sozialen Leben zur Folge. Ehescheidungen nehmen

seit zehn Jahren in erschreckender Weise zu. Der Antimilitarismus wird in Zeitungen und öffentlichen Versammlungen gepredigt. In Paris hält man öffentliche Vorträge, um die Kunst zu lehren, so wenig Kinder zu haben, als man will. Das »Zweikindersystem« oder sogar das »Keinkindersystem« kann ein Jeder für wenige Pfennige lernen.[1])

Woher kommt nun dieses Abnehmen der privaten und sozialen Sittlichkeit in Frankreich?

Die Alten, die Verteidiger der alten Anschauungen, die »Kinder der Tradition«, wie sie Bureau nennt, haben die Bedürfnisse der neuen Generationen nicht verstanden und jede Evolution, jeden Fortschritt ignorieren, wo nicht verdammen wollen. Anstatt die Entdeckungen der modernen Wissenschaften zu benützen, haben sie allzuoft die reine Wissenschaft als solche verdammt und von einem Bankrott derselben (banqueroute de la science, Brunetière) gesprochen.

Umgekehrt haben die Jungen, die Neuerer, die »Kinder des neuen Geistes« (les enfants de l'esprit nouveau), in ihrer ausschließlichen Bewunderung für alle positiven Wissenschaften, die moralische und religiöse Bildung des Kindes aus den Augen verloren.

Beide Parteien, die Jungen ebenso wie die Alten, haben vergessen, das innere Leben zu verbessern, das Individuum als solches zu heben, und ein gewisser Pharisäismus hat in beiden Lagern die wahre Sittlichkeit und die Religion ersetzt.

Da liegt, nach Bureau, der Hauptfehler der modernen Erziehung in der heutigen französischen Gesellschaft. Da liegt auch das Heilmittel, das Bureau empfehlen möchte. Gesetze und allgemeine Vorschriften werden niemals genügen, um die Sittlichkeit eines ganzen Volkes zu heben. Man muß vor allem das Individuum, das innere Wesen eines jeden Bürgers moralisch heben. Man muß jedem einzelnen Kinde sittliche und religiöse Grundsätze einprägen. Denn in Bureaus Augen ist mit Recht die religiöse Bildung vom moralischen Fortschritt nicht zu trennen.

Es ist nicht möglich, in einer kurzen Rezension ein vollständiges Bild des umfangreichen Werkes zu geben. Das ganze Buch ist außerordentlich schön geschrieben. Die Sprache fließt höchst klar und elegant. Bei der Lektüre wird man wirklich gepackt.

Es wäre sehr zu wünschen, daß das so bedeutende Werk auch ins Deutsche übersetzt werden könnte. Ich bin überzeugt, der Verfasser würde leicht die Erlaubnis dazu erteilen. Wer könnte behaupten, daß ein solcher Mahnruf, besonders was die Alkoholfrage betrifft, nicht auch im heutigen Deutschland von Nutzen sein könnte?

Prof. Dr. H. Schoen.

---

[1]) Die Tatsache ist richtig. Ich habe selbst, vor wenigen Wochen, die Anschlagezettel sehen können, die zu einem solchen Vortrage im Gebäude des Hôtel des Sociétés Savantes (rue Serpente) einluden. In dieser Versammlung, die abends 1/2 9 Uhr stattfand, konnte ein Jeder, Mann und Frau, Jüngling und Jungfrau für 75 centimes (= 60 Pfennige) in jene Kunst eingeweiht werden. Offen gesagt, es hat mich sehr gewundert, daß solche Vorträge in Paris nicht verboten werden.

II Pädagogisches

Thoma, Hans, Ein Buch seiner Kunst mit einer Einleitung von Wilhelm Kotzde. Herausgegeben von der Freien Lehrervereinigung für Kunstpflege. Mainz, Jos. Scholz, 1906. Ladenpreis im Buchhandel: 1 M; für die »Freie Lehrervereinigung für Kunstpflege«: 75 Pf.

Steinhausen, Wilhelm, Göttliches und Menschliches. Eine Kunstgabe mit einem Geleitwort von Gerhard Krügel. Herausgegeben von der Freien Lehrervereinigung für Kunstpflege, Geschäftsstelle: Berlin SW. 29, Fürbringerstr. 22. Mainz, Jos. Scholz, 1907. Preis 1 M.

Es freut uns, daß die Freie Lehrervereinigung für Kunstpflege durch diese beiden trefflichen Gaben zwei neuere deutsche Künstler weiteren Kreisen für billiges Geld zugänglich macht. Es ist gesunde Kost für unser Volk. Von H. Thoma (geb. 1839, jetzt Direktor der Kunsthalle und Professor in Karlsruhe) enthält das an erster Stelle genannte Heft folgende 16 Bilder im Format von 28 : 21 cm, auf Kunstdruckpapier hergestellt und in geschmackvollem Umschlag geheftet: 1. Selbstbildnis. 2. Religionsunterricht. 3. Mutter und Kind. 4. Feierabend im Schwarzwalddorf. 5. Bauer und Bäuerin im Korn. 6. Geiger im Mondenschein. 7. Der junge Dichter. 8. Der Hüter des Tals. 9. Saturn. 10. Meereserwachen. 11. Der Traum. 12. Ritt auf dem Vogel. 13. Walküre. 14. Weihnacht. 15. Christus und Nikodemus. 16. Christus am Kreuz. Dazu noch Puttenwolke und Kind im Helm aus den »Federspielen« von H. Thoma und H. Thode. Die Landschaft, die bei H. Thoma der Zahl nach überwiegt, ist hier nur wenig vertreten (Taunus-Landschaft fehlt leider), die religiösen und volkstümlichen Bilder hingegen mehr. — Die Steinhausengabe (Steinhausen ist 1846 in Sorau geboren, seit einem halben Menschenalter lebt er in Frankfurt a. M.) bringt gleichfalls 16 mehrfarbige Reproduktionen des Künstlers nebst ansprechendem Text. Einige der Blätter sind hier zum erstenmal veröffentlicht, andere sind zur Zeit nicht mehr zu haben. Inhalt: 1. Der Künstler und seine Frau. 2. Denkspruch zur Konfirmation. 3. Des Menschen Sohn. 4. Jesus im Weinberg. 5. Der verlorene Sohn. 6. Judasbissen. 7. Jesus und die Kinder. 8. Kinder an der Krippe. 9. Deutsche Weihnacht. 10. Joseph und Benjamin. 11. Ins Land der Toten. 12. Jungbrunnen. 13. Der Abend. 14. Sommertag. 15. Waldwinkel. 16. Mutter und Kind. Dazu »Der barmherzige Samariter« (S. 3) aus den »6 Bibellesezeichen«, in der Formgebung an L. Richter erinnernd, und 2 Handzeichnungen aus »Mutterglück« (S. 6 und 40). »Steinhausens Kunst ist eine stille Kunst. Doch wer sich ihr hingibt, wird reine Freude haben. Im Mittelpunkt der Künstlerschaft Steinhausens steht das Bild Christi, wie es uns in dem ‚Denkspruch zur Konfirmation' seiner Tochter entgegentritt.« Steinhausen ist echt deutsch und fromm.

Halle a. S. H. Grosse



Tögel, Dr. **Hermann**, Der konkrete Hintergrund zu den 150 Kernsprüchen des religiösen Lernstoffes. Ein Hilfsmittel für den evangelischen Religions-Unterricht. Zweite verbesserte und erweiterte Auflage. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1904. Preis 2 M., gut in Leinwand geb. 2,50 M.

»Grau, teurer Freund, ist alle Theorie,
Und grün des Lebens goldner Baum.«

Von wem ist dieses Wort? Jeder wird antworten: von Goethe und wird es unbesehen als dessen Meinung zitieren. Tatsächlich aber spricht es Mephistopheles im Gewande des Professors mit teuflischem Augenzwinkern zum Schüler, der ihn um seine Meinung über die Medizin gefragt hat. Dies weltliche Beispiel zeigt deutlich, wie notwendig es ist, den konkreten Hintergrund eines Spruches zu kennen, wenn man diesen recht verstehen will. Aber auch rein schulmäßige Gründe lassen dies als notwendig erscheinen. Ein Bibelspruch ist eine abstrakte Lehre. Es ist unpädagogisch und deshalb nutzlos, eine solche Kindern oder auch ältern Schülern ohne weiteres darzubieten. Umschreibende Erklärungen nützen nicht viel, da auch sie abstrakten Charakter an sich tragen. Meist wird deshalb der Spruch in der Gegenwart als Ergebnis einer biblischen Geschichte dargeboten, z. B. Ps. 37, 5: Befiehl du deine Wege ... im Anschluß an die Geschichte von Abrahams Auszug. Jetzt hat er tatsächlich eine konkrete Grundlage, aber es ist nicht seine eigene. Noch besser ist es natürlich, wenn er aus der Lage heraus, in die er gehört, erklärt werden kann. Diesen geschichtlichen Hintergrund zu den bekanntesten Bibelsprüchen soll die vorliegende Erklärung bieten. Diese Worte des Vorworts zur ersten Auflage 1902 kennzeichnen treffend das Prinzip, das dem Buche Tögels zu Grunde liegt. Es ist in der Tat dem Verfasser meisterhaft gelungen kleine Geschichtsbildchen zu zeichnen, aus denen sich das Verständnis des Spruches von selbst ergibt. Neben dieser kultur- und religionsgeschichtlichen Beleuchtung, welcher auch die zwölf kleinen Abbildungen dienen sollen, ist aber die sittlich-religiöse und ethisch-soziale Vertiefung und Anwendung des Spruches auf die Verhältnisse und Bedürfnisse der Gegenwart keineswegs zu kurz gekommen. Letztere soll das Ziel und der eigentliche Inhalt der Religionsstunde bleiben.

Was die äußere Anlage betrifft, so wird jedesmal der Bibelspruch, in der Memorierform der Lutherschen Übersetzung fettgedruckt vorangestellt. (Eine wesentliche Verbesserung und Erleichterung für den Gebrauch gegenüber der ersten Auflage, in welcher der Luthertext fehlte.) Es folgt eine möglichst getreue Wiedergabe nach der Grundsprache, darauf die Erklärung des ursprünglichen Sinnes mit seinem konkreten Hintergrund und schließlich die Anwendung auf die Gegenwart mit ihren mannigfachen Zeitströmungen und Problemen. Betont werden hier auch die reformatorischen Grundsätze, auf denen sich unsere moderne christliche Weltanschauung aufbaut. Die Anordnung der Sprüche folgt der Lutherbibel.

Anzuerkennen ist die prägnante Kürze der Darstellung, die weit ent-

fernt von weitschweifiger »Erbaulichkeit« ihren Eindruck aufs Herz nicht verfehlt.

Aus der Behandlungsweise der Sprüche des Alten Testamentes, für die dem Verfasser nur 37 Seiten blieben, kann trotzdem eine klare Anschauung von der Entwicklungsgeschichte der israelitischen Religion bis hinab zum Gesetzesdienst des nachexilischen Judentums, von dem erst Jesus seine Anhänger wieder frei machte, gewonnen werden. Besonders der Einfluß des Prophetismus, in dessen Erbe das Christentum eingetreten ist, kommt bei Behandlung der prophetisch beeinflußten Psalmstellen zur rechten Würdigung. (In der zu Grunde gelegten, im Königreich Sachsen eingeführten Spruchsammlung ist nur der Spruch Mich. 6, 8 es ist dir gesagt, Mensch ... der bedeutsamen vorexilischen Prophetie entnommen. Jes. 6, 3 kommt hier nicht in Betracht. Bemerkt sei noch, daß die neben den 150 Kernsprüchen noch klein gedruckten, in eckige Klammern gesetzten Sprüche der Sammlung der Platzersparnis halber bei Tögel unberücksichtigt geblieben sind.)

Ebenso gediegen ist die Durchführung im Neuen Testament. Die Gestalt und die Heilandstätigkeit Jesu inmitten des Volks tritt plastisch vor Augen, und die Sprüche aus den Episteln usw. erhalten ihren konkreten Hintergrund aus den Verhältnissen und Zuständen der Gemeinden.

Das Ganze durchweht ein modern-wissenschaftlicher, warmer christlicher Geist.

Das Buch ist für eine freie, vielseitige Verwendung bestimmt. Einiges ist lediglich für den Lehrer, die Hauptmasse zur passenden Verwendung auf der Oberstufe, manches wird nur in den oberen Klassen der höheren Schulen zu werwerten sein. So kann ein jeder »aus der Stoffsammlung herausnehmen, was ihm nach Zeit und Gelegenheit günstig erscheint«. Viele Freunde wird sich das Buch sicherlich auch in den Seminaren erwerben. Aber auch dem Theologen wird das Buch gute Dienste tun und manche Anregung bieten können. Wenn sich heuzutage die Kreise religiös-interessierter Gebildeten überhaupt mehren, dann sei auch solchen das Büchlein warm empfohlen; denn abgesehen von seiner praktischen Brauchbarkeit ist es wirklich eine Freude, den Ausführungen Tögels zu folgen.

Rogätz Dr. G. Burk

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



Das Problem der Materie

Von

G. Schilling und C. S. Cornelius

Eingeleitet von

O. Flügel

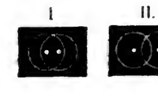
(Schluß)

Die Atome derselben Massenteilchen, welche in bestimmten quantitativen Verhältnissen einen Körper bilden, können unter verschiedenen Umständen sich auf verschiedene Weise gruppieren und dadurch Verbindungen liefern, welche bei derselben prozentischen Zusammensetzung und demselben Atomgewichte eine sehr merkliche Verschiedenheit in ihrer chemischen Natur zeigen. Derartige Verbindungen nennt man in der Chemie metamerische, während man unter polymerischen Körpern solche versteht, welche bei gleicher prozentischer Zusammensetzung ein verschiedenes Atomgewicht besitzen, so daß also hier die absolute Anzahl der verschiedenartigen Atomgruppen, welche in die Verbindung eingehen, nicht dieselbe ist. Die organische Chemie gibt zahlreiche hierher gehörige Beispiele. Zu dem letzteren Falle gehören in der unorganischen Chemie die unterschwefelige Säure ($S^2 O^2$) und die Pentathionsäure ($S^5 O^5$), die beide aus Schwefel und Sauerstoff in demselben relativen Verhältnis bestehen.

Wenn ungleichartige Massenteilchen sich zu einem neuen Massenteilchen höherer Ordnung zusammensetzen, so findet dabei, nach den bereits dargelegten Prinzipien, ein tieferes Ineinandergreifen derselben,

also eine Verdichtung statt. Die Elemente der Äthersphären geraten in neue Oszillationszustände, die sich durch den Äther im umgebenden Raume auf die Äthersphären anderer Körper übertragen, deren Grundbestandteile dann gleichfalls einer gewissen Einwirkung unterliegen müssen. Man erkennt nun leicht, daß hieraus die Erscheinungen des Lichts und der Wärme folgen können, welche mit chemischen Verbindungen und Trennungen so häufig verbunden sind. Diese Erscheinungen haben ihren Ursprung in der Materie, insofern als der Äther einen wesentlichen Bestandteil derselben ausmacht; sie gehen von der Materie aus, und können sich, weil jene Bewegung der Ätherelemente auf den benachbarten Äther übergeht, weiter im Umgebungsraume fortpflanzen.

Wenn nun die Äthersphären verschiedener Elemente soweit ineinandergreifen, daß jedes Zentralelement der einen Sphäre von der anderen umschlossen ist (s. nebenstehende Fig.), so wird dadurch ein festerer Zusammenhalt zwischen diesen Elementen bewirkt, die dann nicht nur in bestimmten Abständen (s. Fig. I.), sondern auch in einer bestimmten gegenseitigen Lage zu verharren streben. Und dies entspricht dem Falle der starren Materie. Wenn aber irgend eine Ursache eine solche oszillatorische Bewegung der Ätherelemente veranlaßt, welche dem Drucke der Äthersphären von Innen nach außen das Übergewicht verschafft, so werden sich die Zentralelemente bis zur Herstellung eines neuen Gleichgewichts voneinander entfernen müssen. Geht nun diese Entfernung soweit, daß das eine Zentralelement aus der Sphäre des benachbarten Elements herausgerückt (s. Fig. II.), dergestalt also, daß nur noch ein Ineinandergreifen der Äthersphären stattfindet, so ist die Aggregation der Elemente eine andere geworden. Die eine Äthersphäre wird sich jetzt leicht an der anderen verschieben lassen, wobei das betreffende Zentralelement eine Drehung um das andere erfährt. Diese Elemente haben dann eine leichte, freie Beweglichkeit nach allen Richtungen gewonnen, und dies ist das charakteristische Kennzeichen der tropfbaren Flüssigkeiten. Es versteht sich aber von selbst, daß das eben Erörterte noch gerade so gelten wird, wenn man anstatt der einfachen Atome Atomgruppen oder Massenteilchen als Zentra der Äthersphären annimmt. Wirkt nun die Ursache, welche infolge einer oszillatorischen Bewegung der Ätherelemente den Druck der Sphären von innen nach außen verstärkt, fort, so werden die Zentralmassenteilchen immer weiter voneinander entfernt; ihre Sphären greifen nicht mehr ineinander ein, hören aber darum nicht auf,



mittelst der zwischen ihnen gelegenen Ätherelemente gegeneinander zu wirken. Und hierdurch ist im wesentlichen der gasförmige Aggregatzustand der Materie charakterisiert.

Die Erscheinungen der Elektrizität haften, wie die des Lichts und der Wärme, an der Materie; sie treten an derselben durch die verschiedenartigsten Ursachen hervor, können sich aber gleichfalls weiter in dem umgebenden Raum fortpflanzen und dadurch an und in anderen Körpern auf bestimmte Weise wiederholen. Auch diese Erscheinungen werden höchstwahrscheinlich durch bestimmte Gleichgewichts- und Bewegungsverhältnisse der Ätherelemente bewirkt, wobei jedoch noch sehr fraglich ist, ob alle Erscheinungen des Lichts, der Wärme und Elektrizität durch eine und dieselbe Ätherart bedingt sind. Was dagegen den Magnetismus anlangt, so weiß man, daß derselbe sein Wesen hat in einer Polarität, d. h. in einem gewissen Gegensatze, dessen ungleichartige Glieder schon in jedem kleinsten Massenteilchen der betreffenden Körper als vorhanden angenommen werden müssen. Da nun nach unseren Prinzipien die kleinsten Teilchen der Materie aus ungleichartigen Elementen konstituiert sind, so ist es uns wahrscheinlich, daß der Magnetismus wesentlich in der Konstitution der Materie begründet ist, so jedoch, daß eine besondere Anordnung der Grundelemente erforderlich ist, wenn derselbe wirklich hervortreten soll. Mit diesen Erörterungen müssen wir uns hier begnügen, indem wir auf die in der Einleitung genannten Werke verweisen.

Die Grundelemente, aus welchen die sichtbare Natur konstituiert ist, werden also vermittelst ihrer Äthersphären in bestimmten Abständen voneinander gehalten, ohne daß das eine Element unmittelbar auf das andere wirkt. Aus der oben angestellten Untersuchung läßt sich aber erkennen, daß die Materie, vermöge der Anordnung oder Gruppierung der sie konstituierenden einfachen Elemente, überall, sowohl in ihren näheren als auch in ihren entfernteren Bestandteilen bis zu den kleinsten Massenteilchen herab, eine bestimmte Gliederung besitzen muß, die wohl mannigfach modifiziert, aber niemals ganz aufgehoben werden kann.

Eine unmittelbare Wirkung in die Ferne (durch den leeren Raum) findet nach unseren Prinzipien weder zwischen den einfachen Elementen, noch zwischen den aus diesen bestehenden Molekülen, noch endlich zwischen größeren Massen statt, welche aus solchen Molekülen zusammengesetzt sind. Auch deutet die Erfahrung nur in einzelnen Fällen scheinbar auf eine derartige Wirkung hin. Die chemischen Prozesse erfordern durchweg eine innige Berührung der Körper-

teilchen, und von den meisten physikalischen und mechanischen Prozessen gilt dasselbe. Ebenso ist es bei der Wechselwirkung zwischen den Körpern und unseren verschiedenen Sinnesorganen, durch welche wir die sinnlichen Eigenschaften der Körperwelt kennen lernen. Das Tastorgan, welches uns die Materie als etwas Raumerfüllendes zu erkennen gibt, muß mit derselben in Berührung kommen, und auch das Geschmacks- und Geruchsorgan reagieren nur gegen Körperteilchen, mit denen sie in wirkliche Berührung treten. Die Erscheinungen des Schalles haben aber bekanntlich ihre Ursache in einer schwingenden Bewegung der Körperteilchen, welche auf die Teilchen der umgebenden Luft sich überträgt und hierdurch zu unserem Gehörorgane gelangt, das gleichfalls mit der Luft in Berührung steht. Sollten nun die Körper dem Auge unmittelbar ihre Gestalten aufdringen? Oder werden nicht vielmehr die Empfindungen desselben ebenfalls durch irgend etwas vermittelt, das zwischen dem Sehorgane und dem sichtbaren Körper vorhanden ist?

Wir können diese Frage nur bejahen; denn alle Erscheinungen des Lichts lassen sich, wie man weiß, mit Evidenz aus der schwingenden Bewegung gewisser Ätherlemente erklären, durch eine Bewegung, die von der Materie aus angeregt wird, so daß zwischen diesen Erscheinungen und denen des Schalles eine gewisse Analogie besteht. Auch von den Wirkungen der Elektrizität und des Magnetismus können wir mit Grund behaupten, daß dieselben durch eine gewisse Vermittelung von einem Körper auf den anderen übergehen. So bleibt nur noch ein Fall einer scheinbar unmittelbaren Wirkung in die Ferne übrig. Was sollen wir nämlich halten von jenen Körpern im Himmelsraume, die, wie nicht geleugnet werden kann, nach einem gewissen Gesetze in weiten, aber bestimmten Abständen beieinander gehalten werden, so daß sich jeder Körper in einer gesetzmäßigen Bahn, die durch den Einfluß der übrigen (zu einem größeren Ganzen gehörigen) Körper bedingt ist, bewegt? So besteht unser Sonnensystem aus einer Menge von selbständigen Körpern, die alle in demselben Sinne um die Sonne kreisen, während gleichseitig einige wieder die Zentralkörper von anderen kleineren sind. Dies alles erklärt sich, wenn man annimmt, daß zwei Körper sich wechselseitig im direkten Verhältnisse der Massen und im umgekehrten des Quadrates ihrer Entfernung anziehen; und eben daraus erklärt sich die freie, beschleunigte Bewegung der Körper, wenn diese in einem gewissen Abstande von der Erdoberfläche sich selbst überlassen werden.

Während hier nur die Anziehung zwischen der Erde und dem

fallenden Körper wirkt, welche den letzteren in Berührung mit der Erde bringt, findet bei den Körpern im Himmelsraume noch eine tangentiale Wirkung statt, die im Verein mit der Anziehung und der hierdurch bewirkten Bewegung nach dem Zentralkörper hin eine kreisende Bewegung in geschlossener Bahn hervorbringt. Es kann keinem Zweifel unterliegen, daß die Himmelskörper nach einem bestimmten Gesetze in bestimmten Entfernungen beieinander gehalten werden, während sie ihre Bahnen im Weltenraume vollführen, aber die Erfahrung sagt uns gewiß nicht, daß dies die Folge eines unmittelbaren wechselseitigen Einflusses der betreffenden Körper sei, obschon man sich allerdings denken kann, daß die Bewegungserscheinungen derselben so vor sich gehen, als ob sie durch eine gegenseitige Anziehung bewirkt würden, welche im direkten Verhältnisse der Massen und im umgehrten des Quadrats der Entfernung je zweier Köıper oder Körperteilchen steht. Indessen kann man diesem Gesetze einen mehr tatsächlichen Charakter verleihen, wenn man sagt: Zwei Körper (oder Körperteilchen) im Raume haben die Tendenz, sich zueinander hinzubewegen, dergestalt, daß dieselbe, in der eben ausgesprochenen Weise, von ihren Massen und ihrer Entfernung abhängig ist. Die Frage nach der Ursache dieser Tendenz (oder auch der Gravitation) kann man dann einstweilen dahingestellt sein lassen. Wollten wir jedoch eine unmittelbare Anziehung zwischen diesen Körpern (durch den leeren Raum) annehmen, so möchte eine solche Hypothese wohl sehr wenig geeignet sein, unsere Einsicht in den wahren Zusammenhang der betreffenden Erscheinungen zu fördern. Wie wenig aber Newton selbst, der jenes Gravitationsgesetz auffand, einer derartigen Annahme geneigt war, ergibt sich aus folgender Stelle[1]), die in seinem dritten Briefe an Bentley vorkommt: »daß der Materie die Schwerkraft angeboren, inhärierend und wesentlich sei, so daß ein Körper auf einen anderen in der Ferne durch ein Vakuum wirken könnte, ohne Vermittelung von etwas, womit und wodurch die Wirkung und die Kraft von dem einen zum anderen fortgeführt würde, ist für mich eine so große Ungereimtheit, daß ich glaube, keiner, der in philosophischen Dingen eine kompetente Fähigkeit des Denkens besitzt, könne jemals in dieselbe verfallen. Gravitation muß durch ein beständig nach gewissen Gesetzen wirkendes Agens erzeugt werden.« Ob aber dieses Agens als materiell oder immateriell, und wie es als wirksam zu denken sei, überläßt Newton einer ferneren Untersuchung.

---

[1]) Newtons Works, Horsleys Edit. 4°, 1783. Vol. IV. p. 438.

Unsere Prinzipien führen nun, konsequent verfolgt, gewissermaßen von selbst dahin, daß der Äther nicht allein die einfachen Grundelemente der Materie und die aus ihnen konstituierenden Massenteilchen zusammenhalte, sondern auch zwischen den größeren aus solchen Massenteilchen bestehenden Körpern eine gewisse Gemeinschaft unterhalten müsse. Wie der Äther sich um jedes Grundelement und Massenteilchen der Materie gruppiert, so wird derselbe auch um jeden größeren Körper eine Sphäre bilden, die sich abwechselnd ausdehnt und zusammenzieht, indem ihre Elemente abwechselnd zu dem Körper hin- und von ihm hinweggehen. Die Verbreitung einer solchen Sphäre im Raume wird von der Masse und Größe des Körpers, welchem sie zugehört, abhängen. Denken wir uns nun zwei Körper, etwa zwei Kugeln, in einer gewissen Entfernung voneinander, so daß ihre Sphären ineinander greifen können, so wird zwischen beiden Körpern eine Verzögerung der oszillierenden Bewegung des Äthers stattfinden; dadurch gewinnt der äußere Druck der Äthersphären das Übergewicht, zufolge dessen sich diese Körper zueinander hin bewegen müssen, so, als ob sie sich gegenseitig anzögen.

Ist aber der eine Körper im Verhältnis zum andern sehr klein und in die Äthersphäre des letzteren eingetaucht, so wird derselbe bei jeder Kontraktion dieser Sphäre einen Antrieb zur Bewegung nach dem größeren Körper hin erlangen. Jede einzelne Wirkung dieser Art wird zwar nicht so energisch sein, als wenn zwei ungleichartige Elemente oder Massenteilchen mit ihren Sphären gegenseitig ineinandergreifen, aber es findet hier eine Summation der Wirkungen statt, aus der eine beträchtliche Gesamtwirkung hervorgehen kann. In dem Moment also, wo die Sphäre des größeren Körpers sich zusammenzieht, wird auf den kleineren ein Druck ausgeübt, der ihn nach jenem hintreibt, so als ob hier eine Anziehung, die Gravation, ihren Sitz hätte. Diese Bewegung, welche sich fortsetzt, während die Sphäre sich ausdehnt und verdünnt, wird durch jede folgende Kontraktion des Äthers verstärkt. Alle Massenteilchen des bewegten Körpers erfahren von seiten des sich zusammenziehenden Äthers denselben Druck, und wenn dieser Körper im Verhältnis zum andern von sehr geringer Ausdehnung ist, so werden alle seine Massenteilchen von gleichen, parallelen Druckkräften getrieben. Hiervon können wir nun sogleich eine Anwendung machen auf die nähere Bestimmung der Wirkung, welche irgend ein Weltkörper auf andere kleinere Körper ausübt, die sich innerhalb seiner Äthersphäre befinden, z. B. auf die Wirkung der Erde gegen irgend einen Körper, wenn derselbe in einer gewissen Entfernung von ihrer Oberfläche sich selbst überlassen wird.

Jede Kontraktion des schwingenden Äthers, der um die Erde in der Form einer Sphäre gruppiert ist, erteilt einem solchen Körper eine gewisse Geschwindigkeit, die durch jede folgende Kontraktion vermehrt wird. Diese Einwirkung wiederhole sich allemal nach Verlauf des m^{ten} Teiles einer Sekunde, die als Zeiteinheit angesehen werde. Der Körper wird dann, während dieser Zeiteinheit, eine Anzahl m jener Einwirkungen erfahren, die zusammen ihm eine bestimmte Geschwindigkeit = g erteilen werden. Die Geschwindigkeit, welche durch eine einzige Kontraktion des oszillierenden Äthers bewirkt wird, ist demnach $\frac{g}{m} = p$, und der Weg, welchen der Körper mit derselben in dem Zeitteilchen $\frac{1}{m} = \tau$ durchfällt, $= \frac{g}{m^2} = p\,\tau$. Mit Rücksicht auf die nacheinander folgenden Zeitteilchen, $o, \tau, 2\,\tau, 3\,\tau, \ldots\ n\,\tau$ hat man nun für die von den Einwirkungen des Äthers herrührenden Geschwindigkeiten, am Anfange eines jeden solchen Zeitteilchens, der Reihe nach $p, 2\,p, 3\,p, \ldots\ n\,p$, und für die während dieser Zeitteilchen durchlaufenen Wege $p\,\tau, 2\,p\,\tau, 3\,p\,\tau, \ldots\ n\,p\,\tau$. Die Summe aller dieser Wege ist $s = p\,\tau\,(1 + 2 + 3 + \ldots + n)$ $= p\,\tau\,(1 + n)\,\frac{n}{2}$ oder, wenn man für p und τ ihre obigen Werte setzt, $= \frac{g}{2}\left(\frac{n}{m^2} + \frac{n^2}{m^2}\right)$.

Bezeichnet man nun die beliebige Anzahl von Zeitteilchen, deren jedes $= \frac{1}{m}$ ist, nämlich $\frac{n}{m}$, mit t, so hat man $n = m\,t$ und daher auch $s = \frac{g}{2}\left(\frac{m\,t}{m^2} + \frac{m^2 t^2}{m^2}\right) = \frac{g\,t^2}{2} + \frac{g\,t}{2\,m}$.

Das zweite Glied dieser Formel wird aber um so kleiner, je größer m, d. h. je schneller die Kontraktionen des schwingenden Äthers aufeinander folgen, oder in je kürzerer Zeit die Ätherschwingungen vollendet werden. Nimmt man nun an, daß die Schwingungszeit außerordentlich klein ist, oder daß die Schwingungen ungemein rasch aufeinander folgen, so kann man $n = \infty$ setzen, zufolgedessen das zweite Glied jener Formel verschwindet. Daher $s = \frac{1}{2}\,g\,t^2$.

Setzt man aber in dem Ausdrucke $n\,p = \frac{n\,g}{m}$ der durch n Ätherkontraktionen bewirkten Geschwindigkeit: $n = m\,t$, so erscheint $c = g\,t$ für die Geschwindigkeit, welche der Körper während der

Zeit t erlangt hat, wo g immer, seinem obigen Begriffe gemäß, die in der Zeiteinheit erzeugte Geschwindigkeit ist.

Die Formeln $c = g t$ und $s = \frac{1}{2} g t^2$ drücken nun bekanntlich die Bewegungsgesetze der frei nach der Erde hin fallenden Körper aus. Das Resultat jener Ätherschwingungen ist also dasselbe, als ob die Bewegung dieser Körper von einer kontinuierlich wirkenden Kraft herrührte. Man betrachtet die Schwere als eine solche Kraft, nimmt jedoch häufig, um die betreffenden Gesetze abzuleiten, an, daß dieselbe stoßweise wirke. Dadurch zerlegt man die gleichförmig beschleunigte Bewegung, der eben dargelegten Entwicklung gemäß, in eine Folge von gleichförmigen Bewegungen, die zusammen sich jener um so mehr nähern, je schneller die stoßweisen Wirkungen aufeinander folgen. Es kann aber keinem Zweifel unterliegen, daß die Ätherkontraktionen eine gleichförmig beschleunigte Bewegung der fallenden Körper bewirken werden, sobald nur die Schwingungszeit des Äthers so klein ist, daß das zweite Glied in der obigen Formel für s in Bezug auf das erste vernachlässigt werden kann. Auch kann man bei der Betrachtung des freien Falles der Körper von verhältnismäßig geringen Höhen annehmen, daß die aufeinanderfolgenden Kontraktionen des schwingenden Äthers gleich sind. Sonst muß aber die Wirkung mit der Entfernung von der Erde abnehmen; denn je weiter die Ätherschichten von der Oberfläche der Erde entfernt liegen, desto geringer ist ihr Zusammenhang mit der letzteren, und von diesem Umstande hängt die Intensität der Wirkung ab. Da nun die Oberflächen verschiedener Kugelschichten sich verhalten wie die Quadrate ihrer Halbmesser, so wird die Wirkung mit dem Quadrate der Entfernung abnehmen.

Wie die Körper über der Oberfläche der Erde sich zu dieser, so werden sich die verschiedenen Planeten in der Äthersphäre der Sonne, ihres Zentralkörpers, verhalten, soweit es ihr Bestreben betrifft, sich nach dem letzteren hinzubewegen. Viele Weltkörper zusammengenommen können aber den Äther zu einem solchen Systeme von Schwingungen veranlassen, als ob dasselbe von ihrem gemeinschaftlichen Schwerpunkte ausginge. Die Kontraktion oder Rückwirkung des schwingenden Äthers wird sie dann alle gegen ihren gemeinschaftlichen Schwerpunkt hintreiben, so als ob in diesem die Gravitation ihren Sitz hätte.

Der große Reichtum von Erscheinungen, welchen die gegebene Natur darbietet, läßt sich durch eine vergleichende Betrachtung in verschiedenartige Gruppen sondern, deren jede, in Hinsicht auf ihr

Ursächliches, Gegenstand einer Spezialuntersuchung werden kann. Die Körper aber, an welchen die mannigfachen Naturerscheinungen zutage treten, sind bis zu gewissen Grenzen chemisch und mechanisch teilbar. Die chemische Teilbarkeit führt jeden zusammengesetzten Körper zurück auf eine Mannigfaltigkeit einfacherer Bestandteile, die in einem gewissen Gegensatze zueinander stehen. Die mechanische Teilbarkeit liefert dagegen Teilchen, die dem Ganzen, aus dem sie hervorgehen, gleichartig erscheinen. Von den kleineren Teilchen gelangt man im Denken, gestützt auf die Analysis des Gegebenen, zu kleinsten Massenteilchen, die noch die Natur des größeren materiellen Ganzen, das sie zusammen bilden, an sich haben. Die kleinsten Massenteilchen eines jeden Körpers sind endlich Kombinationen jener absolut einfachen Atome, aus deren Kraftverhältnissen sie (die Massenteilchen) resultieren. Es liegt nun im Begriff dieser Atome, daß sie auf eine Mannigfaltigkeit noch einfacherer Bestandteile nicht zurückgeführt werden können. Mit der Annahme derselben sind wir zu einer notwendigen Grenzvorstellung gelangt, die wir, solange man im Bereiche der uns gegebenen Natur verweilt, nicht zu überschreiten brauchen. Doch liegt die Möglichkeit vor, daß selbst die einfachen Atome noch durch etwas anderes, von ihnen völlig verschiedenes, bestehen, das aber für sie alle dasselbe sein muß, und von dem sie alle auf gleiche Weise abhängen werden. Die Art und Weise indes, wie die vielen einfachen Wesen (Atome) von dem Einen abhängen, vermögen wir hier, auf dem Standpunkte der Physik, nicht näher zu bestimmen. Wir stehen vor der Pforte des religiösen Glaubens und schließen, indem wir die Möglichkeit dieser Abhängigkeit anerkennen, mit dem Spruche des Apostel Paulus: »Es sind mancherlei Kräfte, aber es ist Ein Gott, der da wirket alles in allen.«

Die preussische Mittelschule im Kampfe um ihre Daseinsberechtigung und Organisation

Von

Dr. **B. Maennel,** Mittelschulrektor in Halle a. S.

(Schluß)

In größeren Städten, die häufig Realschulen zu Oberrealschulen ausgebaut haben, werden der Mittelschule wieder nach einer anderen Seite einige Schwierigkeiten zu bereiten versucht. Es können dort folgende Wünsche vernommen werden: Die Mittelschule hat als Vorschule der Oberrealschule ihren Lehrplan organisch mit dieser zu

verbinden und ihre Elementar-Lehrbücher mit dieser übereinstimmend zu wählen. Auch ist es durchaus nicht ratsam, daß der zur Oberrealschule übergehende Mittelschüler Kenntnisse in einer fremden Sprache oder in Mathematik mitbringt; in beiden Fächern verderben »nur seminaristisch gebildete Lehrer« mehr, als daß sie nützen.[1]) Solchen Schulmeisterhochmut muß man natürlicherweise sich selbst überlassen. Aber würde obigen Wünschen Rechnung getragen, so wäre es mit der Selbständigkeit und Daseinsberechtigung der Mittelschule von vornherein vorbei. Im übrigen sind die Übergänge zur Oberrealschule nicht derartig vorwiegend, daß eine Organisation der Mittelschule nach diesen wesentlich beeinflußt werden müßte. Mit gleichem Rechte hätte das Realgymnasium und auch das Gymnasium wie das Reform-Gymnasium, eine solche Berücksichtigung für wünschenswert zu erachten. Vor allen Rücksichten könnte dann die Mittelschule aber ihre Sonderaufgabe nicht lösen; ihr wäre dann nur ein drei- bis vierjähriger Aufbau vergönnt. Die Mittelschule hat auch die zur Zeit vielfach angefeindete Vorschule nicht etwa darzustellen oder zu fördern; nein, sie muß sie in sich aufnehmen[2]) und hat, unbeeinflußt von ihr, wie von jeder anderen höheren Schule, einen weiteren Klassenaufbau zur Entwicklung zu bringen, der ihren eigentlichen Zielen dienen kann.

Schließlich begehrt einen starken Einfluß auf die Organisation der Mittelschule die Frage: Welche Berechtigungen gewährt sie? —

Nach der einen Seite kann man sich ja freuen über das Bestreben weiter Volkskreise, ihre Kinder durch eine bestimmte Schullaufbahn zu besseren Lebensstellungen gelangen zu lassen, als sie selbst einnehmen können. Andererseits ist es aber doch auch bedauerlich zu erfahren, daß heutzutage alle Bildungsgänge durch das Berechtigungswesen von vornherein gewertet sind.[3]) Wäre also die Knaben-Mittelschule mit der Berechtigung für den Einjährig-Freiwilligen-Dienst ausgestattet, so würde sie sicherlich noch »erfreulicher«[4]) sich entwickelt haben als in der mehrfach herangezogenen Preußischen Statistik (1901) nachgewiesen werden kann. Aber daß sie selbst diesen Entwicklungsgang genommen hat, muß um so höher eingeschätzt werden, weil eben die Mittelschule eine sogenannte Reifeprüfung mit ausgiebigen Berechtigungen nicht aufzuweisen hat. Zwar ist es dem

[1]) Vergl. Ph. Wegener, S 13.

[2]) Vergl. Mittelschule, 1904, S. 242.

[3]) Vergl. L. Gurlitts Klage in »Der Deutsche u. sein Vaterland«. 1903. S. 13.

[4]) F. Paulsen nennt in seiner Schrift »Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung«, S. 161/162, die Mittelschulvermehrung in verhältnismäßig engen Grenzen sich haltend.

Eifer der Mittelschullehrer[1]) und dank dem Wohlwollen maßgebender Behörden geglückt, allmählich einige Vergünstigungen für ihre die Schule aus der ersten (neunten) Klasse verlassenden Knaben bei verschiedenen Dienststellen zu erlangen. So ist ihnen vor nicht gar langer Zeit die mittlere Post- und Telegraphenbeamten-Laufbahn eröffnet; es wird ihnen im Büreaudienst bei den Magistraten dieselbe Anstellungsgelegenheit geboten, wie den aus höheren Schulen stammenden Anwärtern mit dem Freiwilligen-Zeugnis; ferner befreit man neuerdings die Schüler der ersten Klasse vom Besuche der gewerblichen Fortbildungsschule und stellt ihnen sonstige beachtenswerte Erleichterungen oder Abkürzungen der Ausbildungszeit in der Handwerker-, kaufmännischen, Maschinenbauschule, sowie in der Seminar-Präparande in bestimmte Aussicht. Nach der Meinung vieler Eltern, wie auch mancher Behörden, gelten allerdings alle diese wirklichen und möglichen Vergünstigungen wenig oder gar nichts gegenüber der Berechtigung zum Einjährig-Freiwilligen-Dienste. Unter den Mittelschullehrern selbst war man bislang nicht einig, ob man auf diesen Berechtigungsschein bestehen sollte, oder nicht. Zwei Erwägungen haben aber bald zur Entscheidung geführt. Erstlich hat die nunmehr eingebürgerte zweijährige Heeresdienstzeit den Einjährigen-Schein im Werte herabgesetzt. Sodann ist mit allem Rechte zu befürchten, daß die mit der Reifeprüfung für den einjährigen Heeresdienst ausgestattete Mittelschule nicht nur ihren volkstümlichen Zielen entrückt, sondern auch den Lehrern mit Oberlehrer-Zeugnis ausgeliefert werden muß. Wer

---

[1]) Der seit 1887 bestehende Preußische Mittelschullehrer-Verein ließ durch seinen Vorstand am 10. XI. 1907 in einer Denkschrift folgende Wünsche dem Herrn Kultusminister überreichen:

Eure Excellenz wollen geneigtest dahin wirken, daß

1. den gesetzgebenden Körperschaften baldigst ein Gesetz, betreffend die Besoldung der Leiter, Lehrer und Lehrerinnen an Mittelschulen zur Beratung vorgelegt werde,
2. für die Mittelschulen einen Lehrplan in Kraft treten zu lassen, der für neun Jahreskurse berechnet ist,
3. daß alle Schüler, die eine neunstufige Mittelschule mit Erfolg durchgemacht haben, berechtigt sein sollen zum Eintritte
   a) in die mittleren Laufbahnen des Reichs- und Staatsdienstes, b) in die Königlichen Maschinenbauschulen und in die verwandten Lehranstalten, c) zur Ablegung der Kommissionsprüfung zum einjährig-freiwilligen Heeresdienst unter Dispens von dem bisher vorgeschriebenen Alter,
4. daß in denjenigen Städten, die Mittelschulen halten, ein besonderes Kuratorium gebildet werde zur Pflege der besonderen Angelegenheiten dieser Schulgattung,
5. daß eine einheitliche Beaufsichtigung der Mittelschulen herbeigeführt wird,
6. daß Bestimmungen erlassen werden, durch welche die Pflichtstunden der Lehrer und Lehrerinnen an Mittelschulen geregelt werden.

den Bildungsstand der mit dem Gesamtzeugnis »Gut« versehenen Schüler des neunten Jahrganges der Mittelschule zu beurteilen in der Lage ist, wird ohne Einschränkung zugestehen können, daß sie der Reife zur Freiwilligen-Prüfung nahestehen. Wenn in dieser Erwägung bezeichneten Schülern also eine weitere Vergünstigung zu teil werden könnte, so wäre sie folgende: Man eröffne den Mittelschülern die Möglichkeit zur Ablegung einer Prüfung vor einer staatlichen Kommission.[1]) Vielleicht kann zu diesem Zwecke eine Selekta eingerichtet werden, die begabte Schüler mehrerer benachbarter Mittelschulen zu zwanglosem Besuche vereinigt und die Unterrichtsergebnisse der Mittelschulbildung festigt, damit sie dann im gesetzmäßigen Alter die Prüfung zum einjährigen Dienste bestehen können.[2])

Aber selbst wenn der neunstufigen Mittelschule dieses Ziel nicht gewährt werden könnte, sie verliert weder an innerem noch äußerem Werte. Wie viele Kaufleute mit mittlerem und auch Großbetriebe, wie viele Inhaber oder Vorsteher von Anwalts-, Versicherungs- und Fabrikkontoren, und wie mancher Leiter von technischen Anstalten, sowie von größeren Gewerbebetrieben fragen bei dem Rektor einer Knaben-Mittelschule alljährlich an, um ihren Nachwuchs decken zu können! Unter den Gesuchstellern ziehen eben die meisten einen Mittelschüler mit abgeschlossener Bildung einem Schüler der höheren Schule ohne eine solche vor. Sie betonen wiederholt ausdrücklich, daß ihnen daran liegt, Knaben zu erhalten, die die Feder wohl zu führen verstehen, die schon durch ihre Sprechweise eine über den gewöhnlichen Arbeiter sich erhebende allgemeine Bildung bekunden und sicher rechnen können. Und wenn sie aus der Schule dazu noch die Fähigkeit mitbringen, französische oder englische Geschäftsbriefe zu lesen und zu beantworten, sowie gut zeichnen können, oder gar in den Elementen der Technik einige Kenntnisse besitzen, so wird es ihnen an einer sie bald emporbringenden Laufbahn — selbst ohne Berechtigungsschein — nicht fehlen.

Bisher war in den vorstehenden Erörterungen immer nur von der Knaben-Mittelschule die Rede. Wie steht es mit der Daseins-

[1]) Angeblich werden die Schüler der landwirtschaftlichen Mittelschulen, die nur in einer Fremdsprache unterrichtet werden, mit dem so viel begehrten Berechtigungsscheine entlassen.

[2]) Auf ein Gesuch des Vorsitzenden des preuß. Mittelschullehrer-Vereins am 5. Febr. d. J. hat der Herr Kriegsminister geantwortet, daß »erwogen werden wird, ob die Abiturienten der Knaben-Mittelschulen zur Prüfung zum einjährig-freiwilligen Dienst bei einer Prüfungskommission für Einjährig-Freiwillige sogleich nach ihrer Entlassung aus der Schule auch dann zugelassen werden können, wenn sie das 17. Lebensjahr noch nicht vollendet haben.« —

berechtigung der Mädchen-Mittelschule? — Es kommt zwar noch vereinzelt vor, daß wenig bemittelte Eltern für ihre Töchter die Volksschule als ausreichend erachten, um ihren Söhnen wenigstens die Mittelschulbildung zukommen zu lassen. Sie begründen diese Meinung mit dem Hinweise auf die nicht unbedingte Notwendigkeit eines Mehrlernens der Mädchen gegenüber den Knaben. In der Hauptsache wird aber heutzutage auch den Mädchen eine Ausbildung gegönnt, die sie im Kampfe ums Dasein neben den Knaben stellen kann. Denn die Eltern, die ihren Kindern ein nennenswertes Vermögen nicht hinterlassen, möchten Söhne und Töchter in gleicher Weise wenigstens erwerbsfähig und im späteren Leben auf eigene Füße gestellt wissen. Darum muß also in den Städten auch für die Mädchen eine über die Volksschulziele hinausgehende, geeignete Schulbildung ins Auge gefaßt werden. Diese wird sich wohl nur in den mathematischen und technischen Fächern von der des Knaben zu unterscheiden haben. Die Mädchen-Mittelschule erfüllt ihre Aufgabe ebenso wie die Knaben-Mittelschule um so besser, je mehr sie es vermeidet, einer Fachschule ähnlich zu werden, und je bestimmter sie sich auf ihre Aufgabe beschränkt, ihren Schülerinnen auf religiös-sittlicher Grundlage eine allgemeine Bildung zu geben. Die Mädchen sollen lernen, sich mündlich und schriftlich sprachrichtig und gefällig auszudrücken; sie müssen sicher rechnen, sowie nach der Natur und aus dem Gedächtnis zeichnen können. Nicht allein aus Rücksicht auf die formalbildende Kraft, sondern auch auf die Bedürfnisse des bürgerlichen Lebens sind zwei fremde Sprachen — davon die eine wahlfrei — zu treiben. — In vielen Städten hat man aber den Mädchen erheblich geringere Ziele gesteckt als den Knaben. Ja, manche Mädchen-Mittelschulen erheben sich über die Volksschule nur durch einen in sehr bescheidenem Umfange betriebenen Unterrichte in der französischem Sprache. Zumeist ist man bei ihnen auch mit einem achtklassigen Aufbaue zufrieden selbst dann, wenn die unter einer Leitung mit ihr stehende Knabenschule bereits über neun aufsteigende Klassen verfügt. Gewiß werden ja zur Zeit noch Mädchen von ihren Müttern sofort im Hause als Stütze beansprucht, wenn das vierzehnte Lebensjahr in der Mittelschule erreicht worden ist. Erfahrungsgemäß werden aber von Jahr zu Jahr mehr Wünsche der Eltern laut, noch ein neuntes Schuljahr der Mädchen-Mittelschule aufzusetzen und den Schülerinnen eine Bildung zu vermitteln, die sie ähnlich wie die Knaben befähigt, in praktische Lebensberufe einzutreten. In den westlichen Provinzen unseres Staates — wie neuerdings auch in Breslau — hat man diesen Wünschen Rechnung ge-

tragen. Dort gibt es neunklassige Mädchen-Mittelschulen, die nach den »Allgemeinen Vorschriften für die über das Ziel der Volksschule hinausgehenden Mädchenschule vom 31. Mai 1894« arbeiten. Die immer weiter sich ausdehnenden Arbeitsgebiete für die Frau[1]) im öffentlichen Leben lassen diesen Vorgang auch in den anderen Provinzen für nachahmungswert erachten. Es würde dann die neunklassige Mädchen-Mittelschule für eine ganze Reihe bürgerlicher Erwerbszweige die geeignete Vorbildungsstätte werden. Es sei nur erinnert an die Ausbildung zur Kindergärtnerin, zur Haushaltungs-, Handarbeits-, Turn- und Zeichenlehrerin, an die Vorbildung für den Roten Kreuz-Verband-, an den kaufmännischen Kontor-, an den Eisenbahn-, Kommunal- und Postdienst; auch könnte manches Mädchen als Privatsekretärin bei Gelehrten, Schriftstellern und Ärzten eine einträgliche und angenehme Beschäftigung finden.

Immer ist es also das praktische Leben, welches das Bestehen einer Mittelschule fordert; seine Bedürfnisse sind es auch, die ihre besondere Organisation benötigen. Bei den fort und fort sich steigernden Ansprüchen an Umsicht, an Sachkenntnis und geistige Spannkraft, die namentlich das Erwerbsleben heutigentags an jeden stellt, der in ihm Erfolge erzielen will, kann die Mittelschule für Knaben, wie für Mädchen nicht weitgehend genug organisiert werden. Zunächst muß aber der Staat, der der Mittelschule bisher die freieste Entwicklung zugestanden hat, eine einheitliche, eine Normal-Mittelschule, zu umschreiben und mit positiven Zielen zu versehen versuchen. Wie aus Vorstehendem ersichtlich, kann diese nur die neunstufige Schule sein,[2]) die je nach ihrer besonderen Umgebung ihre besondere Gestaltung haben darf. Auf der Unterstufe, den ersten drei Schuljahren, hat sie das zu treiben, was man die notwendigen Elemente einer allgemeinen volkstümlichen Bildung nennen kann. Es müssen eben die Schüler zuerst richtig sprechen, lesen, schreiben, rechnen und zeichnen können, ehe ihnen Sprach- oder realistische Kenntnisse vermittelt werden. Wenn auf dieser Unterstufe zugleich noch einige Rücksicht genommen wird auf eine ausgiebigere Übung der deutschen Sprachlehre und auf Ausdrucksweisen, die im Unterrichte der höheren Schulen für besonders wertvoll erachtet werden, dann kann die Mittelschule auch als die geeignete Vorschule jeder höheren Schule gelten. Um freilich ihr Sonderziel zu erreichen — die Vorbereitung für die

[1]) Vergl. die in der »Mittelschule« veröffentlichte, wertvolle Zusammenstellung der Frauenberufe, die den Mädchen nach Erfüllung der Schulpflicht zugänglich sind. Band XXI, 10.

[2]) Vergl. die »Mittelschule«. Band XVII, 10.

vielgestaltigen Zweige des gewerblich tätigen, mittleren Bürgerstandes — so bedarf die Mittelschule einer ganzen Reihe weiterer Klassenstufen, in denen naturwissenschaftliche, mathematische, fremdsprachliche Kenntnisse neben zeichnerischen Fertigkeiten auf deutscher, religiös-sittlicher Grundlage sich aufzubauen haben. Wenn dann noch Übergänge nach einer höheren Schule aus diesen der Unterstufe aufgesetzten Klassen folgen, dann kann nur die Oberrealschule oder vielleicht auch die höhere Mädchenschule noch in Betracht kommen. Aber diese Übergänge werden um so belangloser sein, je mehr den Schülern der ersten Mittelschulklasse kleine Berechtigungen in Aussicht gestellt sind. Diese werden zuerkannt werden können in der vorstehend angedeuteten Weise, wenn auf den dreijährigen Unterbau noch ein in Mittelstufe und Oberstufe zu gliedernder sechsjähriger Aufbau folgt.[1]) Ist doch eine solch lange, also neunjährige, Schulzeit schon nach den Allgemeinen Bestimmungen (1872) zulässig und nach deren stofflichen Forderungen in den verschiedenen Lehrfächern auch sehr notwendig. Sodann rückt eine bis zum 15. Lebensjahre ausgedehnte Schulzeit die Entscheidung für einen späteren Lebensunterhalt um ein Jahr hinaus. Welchen Wert ein solches Jahr hat, kann der ermessen, der die Kindesnatur mit ihren oft schwankenden Entschlüssen kennt. und zwar gerade in der Zeit der Berufswahl. Mancher Schüler deutet zudem vom 14. Lebensjahre erst an, was er später im Ernste des Lebens zu leisten vermag. Infolgedessen kann das neunte Schuljahr mehr als der neunte Teil der ganzen Schulzeit gelten; es stützt in sehr erwünschter Weise den jugendlichen Charakter und gibt nach einem eigentlichen Abschlusse in der Lehrstoff-Masse Gelegenheit zu Lehrstoff-Überblicken mit wechselnden Gesichtspunkten und damit zu einer Herrschaft über das Schulwissen. Außerdem ermöglicht die letzte Klasse eine praktische Anwendung des Gelernten. Gerade diese Umsetzung des Wissens in ein Können ist es, die die neunstufige Mittelschule für den erwerbenden Bürgerstand, wie auch für das Klein-Beamtentum außerordentlich wertvoll erscheinen läßt. Schon die oft erwähnten Allgemeinen Bestimmungen von 1872 erklärten: »Wo die lokalen Verhältnisse eine besondere Berücksichtigung des Ackerbaus, Fabrikwesens, Bergbaus, Handels oder der Schiffahrt in dem Lehrplane bedingen, sind die erforderlichen Änderungen in demselben vorzunehmen.« — Nun ist diese Erklärung nicht so zu deuten, als ob die Mittelschule in ihrer Oberstufe eine Fachschule sein könnte.[2])

[1]) Vergl. Die Mittelschule. Band XVII, 10.

[2]) Vergl. H. FRANKE, Einrichtung von Handelsklassen an Mittelschulen. Posen, Merzbach 1905 und Die Mittelschule. Band XX, S. 85, 207, 291 u. 311.

Vor allen Dingen hat sie eine abgeschlossene allgemeine Bildung zu vermitteln. Und ein etwaiger Normal-Lehrplan für die neunstufige Mittelschule müßte der Hauptsache nach voraussetzungslos sein. Nicht darf er in seiner Stundentafel die ganze Tageszeit des Schülers erschöpfend belegen; denn gerade in der Stundenverteilung für jedes Unterrichtsfach hat die Mittelschule sich als anpassungsfähig zu erweisen — als anpassungsfähig an die Lebensverhältnisse ihrer Umgebung. So wird sie inmitten einer kaufmännischen und Schiffahrt treibenden Bevölkerung neben einer besonderen Ausgestaltung des fremdsprachlichen und des Rechenunterrichtes in der obersten Klasse, oder in den obersten Klassen, einige Stunden noch einzusetzen haben, in denen Kurzschrift und Buchführung zu üben sind. Die Industriestadt kann von ihrer Mittelschule wiederum eine Vermehrung derjenigen Unterrichtsstunden erhoffen, die eine naturwissenschaftlich-technische Ausbildung anbahnen, während die Beamtenstadt dem Zeichnen, dem Schreiben, wie dem Deutschunterrichte größeren Raum zu gewähren hat. Eine Stadt mit vorwiegend landwirtschaftlichen Betrieben wird sodann eine solche Mittelschule gern besitzen wollen mit Lehraufgaben, die in den obersten Klassen einer Landwirtschaftsschule fortgesetzt werden können. Schließlich will auch die Großstadt mit einer Bevölkerung, in der alle Arten von Erwerbszweigen vertreten sind, in Betracht gezogen sein. Aus ihren Mittelschulen wollen Kaufleute, Beamte, Techniker, Handwerker und zugleich künftige Lehrer hervorgehen. Aus diesem Grunde hat ihre Organisation und ihre Lehrplananlage Raum zu lassen für wahlfreie Fächer, die die benannten Berufe im besonderen berücksichtigen. In allen diesen Schulgestaltungen ist aber eine Neigung und ein leichtes Hineinfinden der Schüler zu schaffen für und in die vielseitigen Aufgaben des praktischen Lebens; möge dann aber auch nicht außer acht gelassen werden eine körperliche und seelische Frische zur Beharrung und Ertüchtigung in den gewählten bürgerlichen Berufen.

Psychologische Fehler im geometrischen Elementarunterricht

Von

R. Pannwitz in Wannsee bei Berlin

(Schluß)

4. Der Kreis

Ich hatte vor, gerade über den Kreis recht viel zu sagen. Aber ich glaube jetzt, daß ich das allermeiste schon vorweg gesagt habe. Es ist doch immer wieder dasselbe.

Die Kreisberechnung wird ja, ebenso wie die Vielecksberechnung, unbegreiflicherweise von der Konstruktion getrennt und erst später geübt. Aber davon spreche ich nachher. Ich führte es nur an, weil dadurch allein begreiflich wird, wieso man sich mit Sehnen, Radien und all diesen Dingen überhaupt soviel Mühe geben kann, wo man doch angeblich sich mit dem Kreise beschäftigt. So ist denn erstaunlicherweise die elementarste Kreislehre nichts anderes wie eine kaum variierte Dreieckslehre. Freilich, die Berechnung des Kreises, die dann kommt. Aber was ist denn die auch anderes? Es heißt: um den Umfang des Kreises zu berechnen, rollt man ihn auf, und um den Inhalt des Kreises zu berechnen, macht man ihn zu einem Unendlicheck. Das sind recht praktische Maßnahmen, aber für den Feldmesser. Aber sie werden in der Schule so vorgetragen, als ob sie in die wissenschaftliche Mathematik gehörten, wo sie doch wirklich nur in die angewandte Mathematik gehören.

Ich möchte einmal die Abiturienten einer höheren Lehranstalt fragen, ob sich Kreis und Kugel berechnen lassen. Ich bin neugierig auf die Antwort. »Irrationale Größen«, das ist dann das Schlagwort. Wenn man dann weiter fragt, was irrationale Größen sind, dann haperts schon. Es muß dann der Dezimalbruch herhalten: und wenn man nach dem fragt, und so immer weiter: die schroffe Tatsache, daß sich der Kreis überhaupt nicht mathematisch berechnen läßt, würde man höchstens von einem zu hören bekommen, der in Mathematik mangelhaft ist. Denn ganz sicherlich hat so einer noch am ersten einen Einblick in die Unzulänglichkeit der Schulmethode. Wollte man aber nach dem Grunde fragen, weshalb sich der Kreis nicht berechnen läßt, so kriegte man ein ganz verdutztes Gesicht zu sehen. Und das führt mich schon in eine Gedankenreihe hinein, die ich auch erst später vollständig entwickeln kann. Es wird nämlich, wie ich schon sagte, die Ausmessung der Figuren von ihrer Konstruktion getrennt; und das führt dazu, daß keins von beiden gründlich behandelt wird. Es kommt noch dazu, daß der Begriff des Messens und des Maßes selbst nimmermehr klar wird.

Also: die elementarsten Aufgaben sind Dreiecksaufgaben. Und da wird nun auch herumkonstruiert und mit Kongruenzen herumbewiesen, daß man bald vom Kreise selber so gut wie gar nichts mehr merkt. Ich möchte das an einem besonderen Beispiel klar machen. Der Satz lautet:

»Gleiche Sehnen haben gleichen Abstand vom Mittelpunkt; von zwei ungleichen Sehnen hat die größere den kleineren Abstand.«

Zum Beweise dieses Satzes wird folgender Figurenumstand gemacht, den ich hier mit Absicht beschreibe: Es werden zwei gleiche und eine ungleiche Sehne gezogen. Die ungleiche, größere, von dem einen Endpunkt von der einen der beiden gleichen. Sämtliche Sehnenendpunkte werden mit dem Mittelpunkt des Kreises verbunden, und von dem Kreismittelpunkt wird auf sämtliche Sehnen je ein Lot gefällt. Schließlich wird noch der Fußpunkt des Lotes auf die größere Sehne mit dem Fußpunkt des Lotes auf die kleinere Sehne verbunden; natürlich die kleinere Sehne, die ihren einen Endpunkt mit der größeren gemeinsam hat. Man muß sich einmal psychologisch klar machen, was da alles herangeschleppt und herumgewälzt werden muß, bis es glücklich soweit ist, daß der Schüler beim besten Willen nicht mehr sehen kann, wie die größere Sehne natürlich dem Mittelpunkt näher ist. Es wird auch durch die Formulierung des Satzes ein geheimnisvolles reziprokes Verhältnis hergestellt: die größere Sehne und das kleinere Lot; wo doch das Lot weiter keinen Sinn hat, als daß es der zeichnerische Ausdruck der Entfernung ist.

Daß dieser Satz überhaupt bewiesen wird, das zeigt, daß der Kreis überhaupt nicht begriffen ist. Die größere Sehne ist ein und dasselbe mit dem Näherrücken einer Sehne von der Peripherie zum Mittelpunkt — wobei Sehne noch ein unpassender Ausdruck ist. Ich müßte sagen: einer Geraden, die erst außer dem Kreise ist, dann den Kreis berührt und nun durch den Kreis hindurch geht; dabei sich übrigens nur in dieser einen Richtung bewegt und sonst ihre Lage nicht ändert. Je weiter sie in den Kreis hineingeht, ein desto größeres Stück von ihr umfaßt der Kreis, und wenn sie ihn in der Mitte durchschnitten hat, also wieder herausgeht, dann umfaßt er fortdauernd ein immer kleineres Stück von ihr. Das ist so. Das läßt sich mit aller Schärfe des Verstandes nun und nimmermehr beweisen, und ist, streng mathematisch ausgedrückt: genau so ein Axiom wie die Tatsache, daß zwischen zwei Punkten die gerade Linie der kürzeste Weg ist. Es greift in Wirklichkeit weit hinaus über die Grenzen der Mathematik selber. Wenn man faßlich machen will, und alles Beweisen ist doch nur die logische Art des Faßlichmachens: dann kann man es nur, wie ich es hier ganz roh versucht habe, als Bewegungsvorstellung faßlich machen. Die Axiome der Mathematik gehören in die Dynamik. Jeder Beweis aber ist eine Vorspiegelung. Ich meine, jeder Beweis einer solchen elementaren Tatsache, vielleicht auch jeder höhere Beweis, wenn er nämlich nicht weniger plump ist, wie alle Schulbeweise. Der Schulbeweis unseres Satzes hier setzt übrigens schon wieder den Schulbeweis eines anderen

Satzes, der im Paragraphen vorher drangewesen ist, voraus: zu gleichen Bogen des Kreises gehören gleiche Sehnen usw.: und dieser Satz wird mit Hilfe der Winkel bewiesen und über die Winkel hin dann mit Hilfe der Dreiecke; wobei man denn nicht bedenkt, daß der Bogen, verglichen mit einem andern Bogen, ebenso die Sehne, verglichen mit einer anderen Sehne, absolut dasselbe ist, wie der Winkel mit einem andern Winkel verglichen. Es handelt sich doch hier um Größenverhältnisse, nicht darum, ob etwas rund oder eckig ist. Also es ist weder begriffen, was ein Winkel ist, weder was ein Kreisbogen ist. Also all das, was am Kreise herumhantiert wird, zeigt, daß der Kreis selbst vollkommen unbegriffen geblieben ist. Ja, daß nicht einmal ein einziger ernster Versuch gemacht worden ist, den Kreis selbst zu begreifen. Aber der Wahnsinn geht noch weiter. Von einem dermaßen bewiesenen Satze wird dann die Umkehrung als besonderer Satz notiert und womöglich aus ihren besonderen Voraussetzungen ihrerseits bewiesen; öfters auch als »Folgerung« angehängt.

5. Konstruktion und Ausmessung

Die Ausmessung einer Figur ist auch eine Konstruktion. Es ist die Art Konstruktion, wo die betreffende Figur aus lauter Quadraten zusammengesetzt wird. Es versteht sich also von selbst, daß mit dem Quadrat angefangen wird. Ich konstatiere aber, daß in dem Lehrbuch, was ich gerade zur Hand habe und was recht verbreitet ist, dem von Mehler, »das Quadrat als Flächeneinheit« angenommen wird, und dann zunächst mal der Inhalt des Rechtecks ausgerechnet wird. Der Inhalt des Quadrates selber gehört dann zu den Folgerungen. Das ist wieder ein Beispiel von zahllosen. Wenn die Tatsache, die natürlich mitgeteilt wird, daß man mit Quadraten mißt — ich habe den Verdacht, daß sie darum mitgeteilt wird, weil man das Wort Quadratzentimeter erklären muß —, wenn diese Tatsache wirklich aus dem Grunde begriffen würde, dann würde man, wo man nicht zufälligerweise anders anfängt, selbstverständlich mit dem Quadrat anfangen. Nicht nur die Ausmessung, sondern auch die Konstruktion! So aber zieht man bei der Konstruktion des Dreiecks Höhen, die man zu weiter gar nichts benutzen kann, als wenn sie da sind — man begreift nicht warum — eben mit ihrer Hilfe das verlangte Dreieck zu konstruieren. Der Begriff »Höhe« bekommt überhaupt erst einen Sinn bei der Umkonstruierung des schiefwinkligen Parallelogramms in ein Rechteck. Und diese Umkonstruierung bekommt einen Sinn, wenn man mit dem Quadrat angefangen hat, also eben bei der

Ausmessung. Mag die Höhe immerhin allerlei interessante Verhältnisse auch schon im Dreieck ohne Voraussetzung des Quadrats schaffen, so sind die doch bei weitem nicht hinlänglich, eine Höhe selbst psychologisch zu schaffen. Die Höhe muß vom Lehrer selbst hingesetzt sein, wenn der Schüler allerlei daran konstatieren soll. So ist tatsächlich der organische und somit psychologische Anfang das Quadrat. Aus dem Quadrat und Rechteck und von da aus Parallelogramm und von da aus Dreieck, läßt sich auch die Winkelsumme des Dreiecks organisch beweisen. Wenn man eine Parallele zur Grundlinie zieht, und sich dann mit den Wechselwinkeln hilft, so ist das erschlichen, denn diese Parallele ist kein organischer Teil des Dreiecks, sondern eine Hilfslinie, um etwas zu beweisen, was man schon weiß; d. h. was der Lehrer weiß, der Schüler nicht. Das Dreieck selber aber ist ein organischer Teil eines Parallelogramms. Dabei kann es rein konstruktiv unabhängig vom Parallelogramm sein, als ausmeßbare Figur setzt es das Parallelogramm voraus. Das Dreieck ist an sich nicht ausmeßbar, aber das Parallelogramm ist es, insofern jedes Parallelogramm mit einem Rechteck flächengleich ist. Also soll man das Parallelogramm ausmessen, wozu man vom Quadrat übers Rechteck kommt! dann gewinnt man das Dreieck dazu.

Und dann gewinnt man auch die Höhe, weil sie nämlich auch schon lange dasteht, ehe man sie benannt hat.

Den Kreis selber aber auszumessen, wird man sich nicht vermessen, wenn man das Messen selber begriffen hat. Daß man rein rechnerisch, rein messerisch einen Näherungswert bekommen kann, das ist eben eine Anwendung der Mathematik aufs praktische Leben. Und es kann nicht scharf genug unterschieden werden: daß das Quadrat das Maß selber ist; daß das Rechteck meßbar ist, mit diesem Maße; daß das schiefwinklige Parallelogramm in ein flächengleiches, rechtwinkliges, zu rücken ist; und daß dieses in zwei gleiche Dreiecke zu teilen ist; daß also noch für das Dreieck das Quadrat ein mögliches Maß ist; daß aber der Kreis unmeßbar ist. Hier liegt nun die Frage nahe — und ich möchte nach meinen Erfahrungen sagen —: fast je jünger der Mensch ist, desto näher: wie wäre es, wenn man den Kreis als Maß nähme? warum hat man das Quadrat als Maß genommen? Diese Frage, ganz gleich, wie weit man versucht, zu antworten, zeigt, daß das Messen selber begriffen ist, denn sie führt über die Beschränkung des angenommenen Maßes hinaus, zum Messen als solchem. Von diesem Punkte der Gedankenentwicklung aus, sehe man sich nun einmal den Kongruenzbegriff an, und welche Stelle er im mathematischen Schulsystem hat. Es ist noch keine

Figur ausgemessen worden; die Ähnlichkeit der Figuren ist erst recht noch nicht besprochen worden — und da setzt man Ähnlichkeit und Flächengleichheit zusammen, um mit der Summe von zwei noch unbekannten Summanden auszudrücken, daß zwei Figuren, die auf dem Papier stehen, — in Wirklichkeit — eine Figur sind!!

6. Schulpedanterien

Ich muß auch hierüber ein paar ganz bestimmte Einzelheiten sagen, weil diese ganz bestimmten Einzelheiten gegen alle vernünftige, wissenschaftliche Methode sind, so feierlich sie genommen werden. Weil sie außerdem alle Freude an der selbständigen mathematischen Arbeit ertöten.

Zirkel und Lineal herrschen viel zu sehr. Jeder echte Mathematiker — und ein Schüler, der mit Freude Mathematik treibt, ist ein echter Mathematiker — der braucht keinen Zirkel und kein Lineal beim herumprobieren, wenn er eine Aufgabe lösen will; außer, wenn er in Gefahr ist, sich aufs Auge zu sehr zu verlassen, also — wo er unklare Begriffe hat. Am besten wäre es, was irgend geht, im Kopf und überhaupt nicht auf dem Papier zu konstruieren. Das Kopfsehen müßte gerade so gepflegt werden wie das Kopfrechnen — und jedenfalls hundertmal soviel wie das im Kopf behalten von Formeln. Nun gar bei der Stereometrie. Was man da nur auf der Fläche leisten kann, das läßt man viel besser ungeleistet. Ich habe schon einmal an einem Beispiel gezeigt, wie verderblich der Zirkel auf den Raumbegriff wirkt; bedenkt man nun, daß erst die geradlinigen Figuren durchgenommen werden, und dann der Kreis kommt, daß aber der Schüler gezwungen wird, jede Senkrechte, jeden möglichen Winkel, jede Halbierung mit dem Zirkel zu konstruieren, so geht das doch wieder gegen den ersten Grundsatz einer vernünftigen Methode, nämlich: daß man nichts Mechanisches verlangen soll. Der Zirkel ist das Instrument, um Kreise zu machen. Wenn man sich bei geradlinigen Figuren nicht ohne Zirkel helfen kann, dann soll man sich so weit mit dem Kreise beschäftigen, wie man es für diesen Zweck nötig hat. Besser aber ist es, man beschäftigt sich zum Entsetzen aller Pensen-Methodiker mit geradlinigen und krummlinigen, Flächen- und Raumfiguren gleichzeitig, d. h. man nimmt Gelegenheiten wahr. Man bestimmt z. B. gerade das Quadrat als Maßeinheit für die Fläche. Da gehen zwei Wege: der eine auf der Fläche zum Rechteck, der andre über die Fläche hinaus zum Würfel. Es wird ein Zufall sein, welchen man geht, der Zufall des pädagogisch

fruchtbaren Momentes, der das strengste methodische Gesetz ist. Da solche Zufälle aber in jedem Augenblick sich anbieten, bekommt man tatsächlich den systematischen Zusammenhang, — ich meine, rein stofflich — und viel mehr wie den, in kürzester Zeit; den systematischen Aufbau aber braucht man nicht, der ist ja gerade das Unwissenschaftliche und Unpädagogische. Wenn man jede Figur aus sich selbst zu verstehen, zur Regel macht, dann gibt es keine Regel weiter für die methodische Reihenfolge. Es müssen nur gewisse ganz große Gebiete innegehalten werden, aber das kommt ganz von selbst. Und oft genug springt es auch ganz von selbst über die Grenze solcher Gebiete hinüber; und wahrlich nicht zum Nachteil.

Eine andere Pedanterie ist, daß die Analysis verlangt wird. Es ist mehr wie eine Pedanterie, es ist etwas Ähnliches, wie die Kongruenzsätze. Wenn etwas konstruiert werden soll, d. h. gebaut, dann setzt man nicht voraus, es wäre schon fertig und löst es auf, um dann die Stücke zu nehmen und es von neuem zu bauen, sondern man fängt an zu bauen: wenn man dann nicht weiter kann — und durchaus die Hilfe der Analysis braucht, so mag man erst sehen, ob der Kopf dafür ausreicht, und ob es ohne das Papier geht. Geht das nicht, dann nehme man Papier und Bleistift, im allergrößten Notfalle aber nur Lineal und Zirkel. In der Schule ist aber Gesetz: daß gleich zuerst und nur Lineal und Zirkel genommen werden muß. Das Schülerheft soll sauber aussehen. Wenn man nur unter Sauberkeit nicht verstünde, daß man von der geistigen Arbeit überhaupt keine Spur mehr sieht, und wenn man nur nicht darum durch das Schema die wirkliche, geistige Arbeit und die persönliche geistige Arbeit mit Gewalt ausschaltete.

Ich will zum Schlusse auf ein kleines Erlebnis aufmerksam machen.

Ich habe kürzlich Jemanden, der in der Schule Mathematik gehabt hat, unterrichtet. Und das hat Tage lang gedauert, bis sich der arme Mensch beruhigte, daß bei manchen Konstruktionen, die ich ihm aufgab, die sogenannte Grundlinie nicht parallel zur Heftlinie war, und mehrmals glaubte er, darum hätte er falsch konstruiert. Das ist kraß; aber es ist ganz charakteristisch und — wissen wir, daß unsere säuberlich gezählten drei Dimensionen etwas anderes sind? Wieviel Dimensionen hat die Kugel? Und muß ich sagen, daß das ein rein mathematisches Problem ist, kein spiritistisches, nicht einmal ein psychologisches?



1. Die sittlichen Ideen Herbarts in Epigrammen

In den äußerst selten gewordenen »Briefen an einen jüngeren gelehrten Freund über Philosophie und besonders über Herbarts Lehren von Prof. Griepenkerl« (1832) haben die praktischen Ideen folgende Fassung erhalten. Griepenkerl bemerkt dazu S. 65: »Ich will Ihnen die fünf praktischen Ideen in einem farbigen, etwas trüberen Lichte zeigen; wer weiß, ob das willenlose Urteil nicht gerade dadurch eine lebhaftere Sprache bekommt.«

Die innere Freiheit

Weicht, Dämonen der Nacht, die immer der Sterblichen Häupter
Düster umwallen, daß nur dämmert der sittliche Tag,
Leidenschaft, du, und all ihr dunklen Gefühl' und Begierden,
Sinnebezwingende Lust — weichet bescheiden zurück!
Und mit sanfter Gewalt führt heiter besonnen die Einsicht
Eure bezwungene Kraft sicher zu freierer Tat!

Die Vollkommenheit

Was vermindert den Drang des sonst aufstrebenden Wollens?
Daß dich gestern und heut' nur das Gemeine bedrängt.
Öffne die Schranken, vergleiche dich selbst, erkenne das Ganze,
Suche für Willen und Tat immer das würdigste Maß!
Und wenn nun die Idee als innere Sonne dir strahlet,
O dann strebst du gewiß ewig Vollkommnerem nach!

Das Wohlwollen

Wie, du weichest zurück aus geselliger Menschen Gemeinschaft,
Weil dich einer vielleicht ohne Bedenken verletzt?
Bleib' und wag' es getrost, teilnehmend das Herz zu erschließen
Allen und Jedem — und fühl's, wie dich die Liebe beglückt!
Hebe dich höher sodann und widme das eigene Wollen
Gütig dem Fremden, und Gott ahnet dein seliger Geist!

Das Recht

Merke: »Der Mensch verkümmert im Frieden, und müßige Ruh wird
Immer zum Grabe des Muts! Krieg nur erzeuget die Kraft!«
So spricht tüchtiger Sinn; doch ist er der einzige Herr nicht,
Welchem gehorchet der Mensch, wem er besonnen erscheint;
Denn da flieht er den Streit und wählet gedeihlichen Frieden,
Wo das heilige Recht gegen die Kraft ihn beschützt.

Die Billigkeit

»Schuldig erkenn' ich den Mann, ihn weih' ich der schleunigen Rache!« —
Schuldig ist er so weit, als er die Absicht gehegt,
Und zu strafen gebührt dem gerechtesten Richter, und dir nicht;
Denn die Rache befleckt dich mit der ähnlichen Schuld!
Denke besonnen viel mehr, Wohltaten mit Wohl zu ersetzen,
Weil es geziemt; denn gut ist für die Güte der Lohn. —
Und wo bliebe das Maß der billigen Wiedervergeltung?
Darum richtet gerecht nur der allwissende Gott.

Der Dank

Hat der gewöhnliche Mensch sein Gutes empfangen, so dankt er;
Aber des Dankes Gefühl schwindet ihm mit dem Genuß.
Nur der Edlere sieht im Geiste des Gebers Gesinnung,
Die wohlwollend er ihm neben der Gabe geschenkt,
Fühlt das köstliche Gut, das keinem der äußern vergleichbar,
Und mit Wonne gewährt gleiche Gesinnung er ihm.
Jener erkennt's, erwidert von neuem, zu neuer Erwidrung —
Und beseligter hält einer den andern umfaßt.
Siehe das reizende Bild einander gewidmeter Seelen;
Nun auf ewig vereint hat sie des Dankes Idee!

Leipzig Dr. Th. Fritzsch

---

2. Die falsche und die rechte Art, auf höheren Schulen Patriotismus zu pflegen

Von Professor **Wächter** in Rudolstadt

Unser Volk, als »der deutsche Michel« von den Völkern lange belächelt, ist allerdings unter den Habsburger Kaisern mit ihrer einseitigen Verfolgung dynastischer Hauspolitik und auch noch weiterhin in der kaiserlosen Zeit nach 1806 von dem Vorwurf nicht freizusprechen, daß es Kulturvölkern gegenüber, die sich fühlen, z. B. Engländern und Franzosen, etwas fast Bedientenhaftes in seinem Wesen bekundet habe. Es war ja freilich auch überaus schwierig, unser Nationalgefühl zu erhöhen oder — wie man sich ausdrücken will — zu vertiefen. Das empfand ich noch in den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts heraus, als mir, dem Untersekundaner, die Aufgabe für einen Redeakt gestellt war: »Über den Nationalsinn, sein Wesen und seine Wirkungen« mich vernehmen zu lassen. Die Zeit der »Befreiungskriege« verblaßte immer

mehr. Die Oktoberfeuer am 18. Oktober zur Erinnerung an die Völkerschlacht bei Leipzig waren nur noch eine Kinderbelustigung. Nur 1863, also nach 50 Jahren feierte einmal die ganze Bevölkerung den Ehrentag als nationales Fest mit Gottesdienst und mit allerlei Akten und Aufführungen. Aber es war doch mehr nur ein Strohfeuer, stark auflodernd, indes matt verglimmend. Wo sollte auch namentlich in den Thüringer Kleinstaaten der Nationalsinn besondere Nahrung finden? Sah man doch selbst im Militärstaat Preußen Turnen in den Schulen mißtrauisch an! Erst seit 1866 und besonders nach 1870 ging ein mächtiger, frischer Zug durch alle deutschen Lande, die Schule auch als Pflegstätte des Patriotismus zu ästimieren. Jetzt spannte man sogar regierungsseitig alle Segel auf, die Jugend mit vaterländischer Gesinnung zeitig zu erfüllen, damit nicht die bei uns Deutschen so überaus vaterlandslosen Gesinnungen der Sozialdemokratie unheimlich immer mehr Boden gewinnen. Denn jener Geist, »der stets verneint«, würde, schon in die Schulen eingedrungen, in der brauseköpfigen Jugend sehr schlimme Verheerungen anrichten. Nunmehr veranstaltet man vielerlei, geflissentlich schon allda den Nationalsinn zu hegen und zu pflegen. Man begeht Festakte zu Ehren der Regenten, in vielen deutschen Staaten jährlich deren zwei, einen für den Landesherrn, einen für den Kaiser. Man beteiligt sich auch im behördlichen Auftrag mit den Schulen bei patriotischen Gelegenheiten, z. B. bei Einweihung von Nationaldenkmälern an Festumzügen. Dennoch sind die Wirkungen dieser Maßnahmen nicht besonders verheißungsvoll, ihr Widerhall ist vielfach matt, dazu auch undeutlich. Da dürfte man doch mit den Mitteln nicht wählerisch genug sein. Das führt uns darauf, über die Art und Weise dieser Betätigungen nachzudenken. Dabei ergibt sich alsbald, daß es eine doppelte Art gebe, eine falsche und eine rechte. Mit jener wird nichts Rechtes gefördert, eher geschadet; nur mit dieser kann man ersprießlichen Erfolg erhoffen, wofern man recht warten gelernt hat. Möge man wenigstens aus der Einsicht in vorkommende Mißgriffe für die Zukunft lernen, vorsichtiger zu verfahren! Die Aufgabe ist ja hochwichtig, und es gilt, bei solchen heiklen Vornahmen das Rechte zu treffen. Oder wer verantwortet es, im bisherigen Trott und Schlendrian mit lässiger Vertrauensseligkeit fortzufahren? Oder wer wollte gar zwar den Defekt zugestehen, aber ihm gegenüber stumpfsinnig es bei der Klage belassen, daß bei löblichem Willen leider die entfesselnden Kräfte fehlen?

I.

Kennzeichnen wir zunächst die unrichtige Art, in Schulen, besonders den höheren, Patriotismus zu wecken und großzuziehen? Sie offenbart sich wohl am verhängnisvollsten in einem jahrelangen Geschichtsunterricht, wofern dieser nur geflissentlich auf Glorifikationen aller Herrscher aus einer Dynastie um jeden Preis sich zuspitzte. Natürlich sollen z. B. die hohen Verdienste der Hohenzollern als Regenten weder für Preußen von Geburt, noch auch für alle anderen Reichsangehörigen heruntergesetzt oder gar verleugnet werden; das wäre ja nicht bloß schnöde Geschichtsfälschung, sondern auch unverzeihlicher Undank selbst auch dem Herrgott gegenüber,

der solch ein Herrschergeschlecht hat erstehen und so groß und mächtig werden lassen. Aber auch hier gilt im einzelnen: Distinguendum est! Nicht alle Herrscher Eines Hauses sind in gleicher Weise von Gott begnadet, wie z. B. auch Künstlerfamilien, wie die weitverzweigten Bachs, große Abstufungen aufweisen. Einzelne sind dazwischen wohl minderwertig, von der Vorsehung gewissermaßen eingeschaltet, daß wir so die vorhergehenden oder die folgenden in ihrem hohen Werte desto besser würdigen. Die von Kaiser Wilhelm II. errichtete Siegesallee führt ja alle Hohenzollern vor bis zu den frühesten zurück, umgeben von zwei unter ihrem Regiment in Kunst und Wissenschaft oder als Diplomaten wichtigen Männern. Für Berliner Jugend wird's somit leicht, lückenlos die Abfolge vor diesen oft geschauten Standbildern sich einzuprägen; aber wer nebenaus wohnt, entbehrt diese Beihilfe. Glücklicherweise hat diese Vollständigkeit des geschichtlichen Wissens keinen besonderen pädagogischen Wert, wie etwa für Staatshistoriker von Fach oder für Polyhistoren mit einseitiger Veranlagung sie unerläßlich ist oder doch erscheint.

Ebenso ist mindestens fraglich, ob von oben, wenn nicht dekretierte, doch gewünschte Geschichtsbeleuchtung ohne weiteres fromme. Kaiser Wilhelm II. ersehnt bekanntlich, seinen allen Deutschen gar lieb und wert gewordenen Großvater mit dem Beinamen »der Große« ausgezeichnet zu sehen, z. B. auf Denkmälern, in Reden und Ansprachen, vor allem in den Akten der Weltgeschichte. Allmählich wird ja auch dieser Wunsch von höchster Stelle, als Befehl vielfach aufgefaßt, allgemeinere Erfüllung finden. Nichtsdestoweniger bleibt es dabei, daß dieser Beiname nicht dem Sinn und Geiste Kaiser Wilhelms I. recht entspricht. Oder sollte er wirklich je daran gedacht und ihn im stillen erhofft haben? Das sähe dem Mann, dem diese Ehrung zugedacht ist, ganz unähnlich, dessen weiser Mäßigung allewege in der gesamten Lebensanschauung, wie im Verhalten im einzelnen. Gerade in dieser einzigartigen *σωφροσύνη* liegt sein Hauptverdienst, in diesem ausgereiften deutsch christlichen Charakter, nicht ebenso — trotz des Panegyrikus von weiland Prof. Lorenz — in besonders hohen staatsmännischen Talenten, abgesehen von der militärischen hohen Begabung. Daß er am Ruder des Staatsschiffes in der Diplomatie staatsmännisch geniale Männer, wie besonders einen Bismarck, nicht bloß nach weiser Wahl entschieden behielt, sondern auch, nachdem er ihn oft erprobt, ihm weiteren Spielraum gewährte, Seinem »treuesten Diener,« das war des »Siegreichen« schönster Sieg über sich: und diese Zucht, in die er sich selbst nahm, das gerade ist die spezifische Marke seines hehren Wesens. Diese lehre man die heranreifende Jugend als ein Ideal bewundern, dann erscheint und bleibt er ihr wirklich groß und erhaben auch ohne jene halb aufgedrungene geschichtliche Etikette. Im kleineren Stile wäre wohl auch anderen Herrscherhäusern ähnliche Verherrlichung nicht eben unwillkommen, wofern man sie z. B. wie weiland Prof. Hoffmann in Arnstadt, an Begabung den Hohenzollern gleichstellt, nur mit weniger Glück vom Schicksal bedacht erachtet. Dem unbefangen denkenden Manne hat kein Strebertum dies eingegeben, und sonach ist diese loyale Gesinnung in ihrer Eigenart respektabel. Ob aber solche laudes bei

andern nicht auch Befremden erregen, ob sie nicht am Ende befremden können?

Die Jugend ist ja auch bei festlichen Gelegenheiten, wie Huldigungsreden, nicht ohne ein gewisses feines Gefühl, einzelne junge Leute sind sogar empfindlich. Streicht z. B. ein Redner nach hergebrachtem Modus vom Großstaat her den patriarchalisch regierenden Regenten als »erhabenen Monarchen« heraus, so läßt dieser Ausdruck gewiß die meisten kalt, erwärmt aber auch die nicht gleichgültigen Schüler, die kritisch angelegt sind, schwerlich, da zu byzantinisch in diesem Falle. Nicht minder fehl schlägt wohl bei einzelnen jugendlichen Geistern, wenn man, wo es sich nur einbringen läßt, sei es bei Festakten, sei es im ruhigen Wellenschlag des gewöhnlichen Schultages, wohlmeinend besondere Neigungen des Landesvaters in pädagogischer Hinsicht — also z. B. die Wilhelms II. für den Rudersport — mit fast schwärmerischem Applaus empfiehlt, nicht nur die Betätigung der Schüler auch nach dieser Seite hin in den Jahresprogrammen statistisch beleuchtet. In solchem Verfahren einzelner Lehrer wittert ein kritisches Primanerherz nicht sowohl ausschließlich Reichs- und Untertanentreue, als vielmehr wenigstens nebenbei verstecktes Streberkalkul, der aus jenem Faktor für sich wohlweislich Kapital schlägt. Es mag wohl sein, daß solch absprechendes Urteil in vielen Fällen zu herb und hart ist, aber »schnell fertig ist die Jugend mit dem Wort«, die Brausejahre erklären es und entschuldigen solche unwirsche Mutmaßung.

Eher mag besonders für den Militärstaat gelten, jetzt über Land, Heer und Marine die Jugend beizeiten gründlich zu belehren; doch würde es wieder schon ein Mißgriff sein, wenn etwa in Schulen eine Trommler- und Pfeiferstunde beigesellt wäre, wie nachweislich in einer Anstalt geschehen ist und zwar Monate lang vor einem Schulfeste. Das Marschieren danach übt sich zur Genüge noch ganz exakt später in Kaisers Rock ein. Glücklicherweise sind wir wenigstens noch nicht bei den »Schülerbataillonen« wie unsre westlichen Nachbarn angelangt, bei dieser Spielerei, die aber austrompetet wird als eine besondere Bekundung vaterländischer Erziehung und hochgefeiert in Wort und Bildern. Wer erst, wie die Franzosen, die gern immer etwas Neues steigen lassen zur Verwunderung anderer Kulturvölker, auf solch ein Mittel verfällt, der geht auf Stelzen anstatt auf gesunden Füßen; und wenn's, um mit dem Dichter zu reden, »ellenhohe Socken« wären, auf denen er sich emporreckte, man bliebe doch immer, wer man ist, und auch hiervon gälte: Der Schein trügt. Anstatt besonnener Vaterlandsliebe erstünde höchstens die häßliche Ausgeburt des tollen »Chauvinismus«, den man doch eher den Gemütern austreiben sollte, als in sie einpflanzen. Schadet doch dieser fieberhafte Zug, **nur** das Eigene gelten zu lassen und damit zu paradieren, der Entwicklung der eigenen Nation, wie dem verständnisvollen Zusammenleben der Völker! Er gleicht ja gegenüber dem gesunden Patriotismus, der daneben auch als Ergänzung, wie Bereicherung kosmopolitische Gesinnung zuläßt und gelten läßt, dem sogenannten Mehltau, diesem höchst schädlichen Pilze, der dem Erdenstaube entsprossen ist, während der normale Nationalsinn dem Tau gleicht, dieser herrlichen Himmelsgabe, welche die ganze Vegetation, anstatt sie

wie jener zum Absterben zu bringen, immer neu erfrischt und mit zu voller Entwicklung gelangen läßt.

Nicht minder wäre es ein Fehlgriff bei den Versuchen, in den Schulen vaterländische Gesinnung zu pflegen, wenn man in die Schulbibliotheken ohne streng sichtende Auswahl Bearbeitungen der deutschen Geschichte, sei es biographisch, sei es pragmatisch, aufnähme mit rhetorisch aufgebauschter Darstellung, wie sie bei rachedürstenden Welschen nach 1870 der Jugend in die Hand gedrückt wurden, um durch sie das Feuer mächtig zu schüren, die Lohe der altererbten nationalen Antipathie. Man soll im Leben überhaupt »nicht mit dem Feuer spielen,« auch nicht im bildlichen Sinn auf dem Boden der Schule. Das schließt selbstverständlich nicht aus, wie z. B. derzeit in der Sekunda preußischer oder nach preußischem Schema eingerichteter Schulen geschieht, die vaterländischen Lieder eines E. M. Arndt, Max v. Schenkendorf, Theodor Körner genießen zu lassen, nicht minder vollwertige von 1870/1871, z. B. von Emanuel Geibel.

Dagegen muß man, will man nicht auf falscher Fährte tappen, aus den vielen Poëtastereien jener Epochen gereimte Prosa zur Rezitation bei Festakten oder sonst nicht mitverwenden; denn das sind taube Ähren neben vollen, im besten Falle ist's künstlich betäubender Schaumwein gegenüber dem natürlichen Erzeugnis der Edeltrauben, das stärkt und kräftigt. Mit jenen Reimereien verdirbt man gewissermaßen den gesunden Magen der Jugend. Derartiges kann wirklich nicht munden und gut bekommen. Eher noch möchte man das Machwerk eines halbweg gewandten Versifex, etwa aus der Feder eines dichterisch etwas angehauchten Gymnasiallehrers, zumal aus dem Kollegium der Anstalt, mit in das Festprogramm einreihen. Die für den Verfasser interessierte Jugend sinnt nicht gleich auf Kritik; und kundige Kollegen denken höchstens bei sich: »Ut desint vires, tamen est laudanda voluntas« und decken mit Wohlwollen Blößen zu.

Üblen Erfolg erntete man dagegen ein, wenn er auch nicht vor der Öffentlichkeit hervorträte, wenn Lehrer des Deutschen in Oberklassen nahezu national aufreizende Themata stellen würden auf die Gefahr hin, daß ehrliche junge Leute dagegen aufmuckten in unparlamentarischer Form mit wenigstens verstecktem Votum; vielleicht ist's im Grunde eine gesunde Reaktion gegen die versuchte Einimpfung von Anschauungen der oder jener Fraktion im politischen Leben. Es gilt alle Parteien, sofern sie als staatserhaltend sich ausweisen, geschichtlich zu respektieren, zumal die Jugend zu Hause bei den Vätern die verschiedenste Färbung des politischen Programms von Kindheit an sieht mit Eindrücken, die nicht leicht sich ummodeln lassen. Eher noch deckt man einen sachlichen Defekt vor Halbwüchsigen zu, wenn man sie bei festlicher Gelegenheit nationale Stücke aufführen läßt, trotzdem diese unter der Lupe des ausgereiften Mannes minderwertig erfunden werden. Aber es mangelt vielleicht noch an besseren Stücken. Obendrein nimmt die Aufführenden das Gedächtnis, sowie die etwaige Maskierung stark in Anspruch, so daß sie nicht weiter über dramatische Anlage des Festspieles nachdenken, geschweige darüber grübeln. Indes tut man immerhin in einer Zeit, in der so viel oberfläch-

liche literarische Leistungen von gutmütigen oder wohl auch käuflichen Kritikastern über die Maßen herausgestrichen werden, ja sogar viel Unfertiges als normal und in seiner Weise als vollendet gepriesen wird, am Ende doch viel besser, Schülern, die schon z. B. als Großstädter von Geburt sich eigenes Urteil bilden konnten und wirklich bereits erworben haben, solch zweifelhaften Genuß lieber vorzuenthalten. Denn der bloße sogenannte Hurra-Patriotismus blendet nur vorübergehend und versagt schon im Verrauschen. Was frommte jene Teilnahme anstandshalber, nur um nicht übel aufzufallen? (Schluß folgt)

3. Sätze zur Reform des Religionsunterrichts in der Volksschule

Von R. Emde, Pastor zu Bremen, Herausgeber des Protestantenblatts

1. Die deutsche Volksschule hat für das deutsche Volk, nicht für die Kirche zu erziehen. Da die christliche Religion zu den treibenden Lebenskräften der deutschen Volksseele gehört, darf die Volksschule auf den christlichen Religionsunterricht nicht verzichten.

2. Religion kann aber nicht gelehrt werden, weil sie eigenstes, innerstes Leben ist; das wird und wächst nur aus eigner Kraft. Darum kann die Aufgabe des Religionsunterrichts nur sein, die religiösen Anlagen der Kindesseele in Bewegung zu setzen und dadurch die Bildung des religiös-sittlichen Charakters in die Wege zu leiten. Der endgültige Ausbau des Charakters kann nur durch das spätere Leben selbst geschehen. Daneben hat der Religionsunterricht die zur Allgemeinbildung gehörenden Kenntnisse in der Religionsgeschichte zu vermitteln.

3. Die religiösen Anlagen des Kindes, die religiöses Leben werden sollen, können nur durch die Berührung mit religiösem Leben in Bewegung gesetzt und entfaltet werden. Denn nur Leben erzeugt und fördert Leben. Darum muß der Gegenstand des Religionsunterrichts vor allem in der möglichst anregenden Darbietung von ausgeprägt religiös-sittlichen Lebensbildern bestehen. Dazu eignen sich in erster Linie die gleichsam aus religiösem Granit herausgehauenen Gestalten des alten und neuen Testaments: Der biblischen Geschichte gebührt im Religionsunterricht der Volksschule der erste Platz. Aber gänzlich auf die Bibel beschränkt darf der religiöse Unterrichtsstoff nicht werden. Die christliche Religion hat Leben schaffend auch weiter durch die Zeiten gewirkt, und Gott ist der in allen Zeiten gegenwärtige, allen Geschlechtern sich offenbarende Gott. Darum sind — am besten im 8. Schuljahr — auch die hervorragendsten Repräsentanten christlicher Kraft und christlichen Lebens aus der nachbiblischen Zeit bis in unsere Tage zu behandeln.

4. Die Dogmatik, die den Kirchen, nicht dem Volksleben angehört, muß nach dem unter 1 Gesagtem vom Religionsunterricht der Volksschule ausgeschlossen werden. Sie hat darin weder als Regulativ für die Auswahl und Anordnung der biblischen Geschichten, noch als Katechismus ein Recht. Gegen den letzteren speziell spricht noch folgendes:

a) Der vorwiegend lehrhafte Charakter des Katechismus verträgt sich nicht mit der oben gezeichneten Aufgabe des Religionsunterrichts.

b) Zudem geht die denkende Verarbeitung seines lehrhaften Inhalts über Vermögen und Verständnis der Kinder hinaus. Katechismusunterricht ist meistens gedankenloses Auswendiglernen des Katechismus.

c) Weil die meisten Landeskatechismen Darstellungen bestimmter konfessioneller Lehrmeinungen sind, so zerstören sie jedem Lehrer die Arbeitsfreude, welcher diese Lehrmeinungen nicht teilen kann, und schmälern ihm das vornehmste Protestantenrecht, nichts gegen Gewissen und Überzeugung zu tun und zu sagen. Der Religionsunterricht wird in solchem Falle unwahrhaftig und eine Qual für Lehrer und Schüler.

5. Der erzieherische Wert der biblischen Geschichten wird durch die sogenannten »konzentrischen Kreise« wesentlich geschmälert, denn dieselben zielen in unzulässiger Weise auf die gedächtnismäßige Einprägung ab und beeinträchtigen dadurch die Einwirkung auf das Gemüt und den Willen des Schülers. Eine biblische Erzählung hat ihre Schuldigkeit vollauf getan, wenn sie ihren sittlich-religiösen Lebensstoff an die werdende Persönlichkeit des Kindes abgegeben hat.

Was den Memorierstoff des Religionsunterrichts im allgemeinen betrifft, so hat nur die alte Anschauung von der Bibel als unfehlbarer Gottesoffenbarung und absoluter Wahrheit seinen bisherigen übertrieben großen Umfang rechtfertigen können. Von vermeintlich »absoluter Wahrheit« kann man dem Kinde nie zu viel ins Leben mitgeben. Nachdem aber die Verbalinspiration der Bibel fast überall aufgegeben worden ist und nachdem man die Aufgabe des Religionsunterrichts in der lebendigen Einwirkung auf Gemüt und Gewissen des Kindes erkannt hat, muß für den religiösen Memorierstoff nunmehr der Grundsatz gelten: weniger als bisher ist mehr. Das Recht, in den religiösen Memorierstoff der Volksschule aufgenommen zu werden, gibt einem Bibelworte lediglich seine innere Qualität, seine Größe und Tiefe, sein Lebensgehalt. Es sei wie bei unseren Dichtern: nur wirklich klassische Stellen aus ihren Werken werden auswendig gelernt. —

6. Die Konzentrationsfähigkeit der jüngsten Schüler der Volksschule ist für den Religionsunterricht noch nicht groß genug. Darum beginne derselbe frühestens mit dem dritten Schuljahr. In den beiden ersten Schuljahren knüpfe man religiös-sittliche Anregungen gelegentlich an die Stoffe des Anschauungs- und Leseunterrichts an, oder man behandle Märchen, unter ihnen auch einige Erzählungen aus der israelitischen Sagengeschichte. Durch das letztere würde dem späteren Irrtum am besten vorgebeugt, als ob die Sagen der Bibel anders zu beurteilen wären, als die Sagen des Volksmundes.

7. Für den eigentlichen Religionsunterricht scheint uns folgende Stoffverteilung zweckentsprechend:

3. Schuljahr: Geschichten aus dem alten Testament.

4. u. 5. Schuljahr: Geschichten aus dem neuen Testament (nach dem Verfolge des Lebens Jesu geordnet).

6. Schuljahr: Geschichtliche und religiöse Entwicklung Israels (Patriarchen, Moses, Könige, Prophetismus).
7. Schuljahr: Das Evangelium Jesu.
8. Schuljahr: Die Entwicklung des Christentums von den Aposteln bis auf unsere Zeit in Lebensbildern.

Bei dieser Stoffverteilung wird auf das neue Testament dem alten gegenüber der wohlverdiente größere Nachdruck gelegt, — und, indem sie von Geschichte**n** zur Geschicht**e** überführt, folgt sie einmal dem Gebote der kindlichen Psyche und erleichtert das andere Mal die Verschmelzung von Gemütsinteresse und Wissen.

4. Pfarrer Traub-Dortmund zur Frage der Reform des Religions-Unterrichts[1])

Meine Stellung zu der Frage des Religionsunterrichts in der Schule ist noch keine sichere. Nicht deshalb, weil ich nicht schon mancherlei über diese Sache gelesen und durchgearbeitet hätte, sondern weil die Fragen von verschiedenen Gesichtspunkten aus mit elementarer Gewalt auf uns eindringen und es tatsächlich nicht leicht ist, sich über die etwaigen Folgen einschneidender Änderungen auch nur ein annähernd richtiges Bild zu machen. Psychologisch verstehe ich die über die Kulturländer hineilende Erregung mit ihrer Losung: Der Religionsunterricht soll aus der Schule entfernt werden. Doch halte ich sie nicht für richtig. Sie wendet sich eigentlich nur gegen den kirchlichen Religionsunterricht.

Hier möchte ich einsetzen. Die künftige Entwicklung, die wir zu unterstützen haben, scheint mir in der Richtung zu liegen, daß **der Staat den Schutz des Religionsunterrichts in der Schule übernimmt, aber nicht die Kirche.**

Ich verstehe nie, von welchen staatlichen Gesichtspunkten aus der heutige Staat seine Schule da und dort direkt kirchlichen Anstalten und Einrichtungen unterstellt. Wie kommt der Staat dazu, innerhalb seiner staatlichen Volksschule die Kinder zum Besuch der katholischen Messe oder des evangelischen Konfirmandenunterrichts anzuhalten? Woher nimmt der Staat des Recht, Lehrer zu zwingen, bei kirchlichen Visitationen die Schüler

[1]) Die nachfolgenden Ausführungen hat Herr Pfarrer Traub auf der Hauptversammlung der Freunde evangelischer Freiheit von Rheinland und Westfalen in Köln am 24. Februar d. J. gegeben. Sie sind deshalb so beachtenswert, weil hier ein Pfarrer der landläufigen Ansicht der Pfarrvereine und Kirchenregierungen scharf entgegentritt, daß die Pflege des Religionsunterrichts in der Schule eine Domäne der Kirche, nicht des Staates sei. In dem neuesten Schulgesetz des Herzogtums Meiningen übernimmt bekanntlich der Staat unter Ausschluß der Kirchenregierung den Religionsunterricht der Schule. Man darf darauf gespannt sein, wie sich in dem Thüringer Kleinstaat die Schulregierung dieser Aufgabe entledigen wird. Wie ich mir die Gestaltung des Religionsunterrichts in unseren Schulen denke, ist in nachstehenden Leitsätzen niedergelegt. W. Rein

zu überwachen oder in wöchentlichen »Christenlehren« in der Kirche mitzuwirken? Oder ich möchte genauer sagen: auf welche sittlichen Vorrechte verzichtet in solchem Augenblick der Staat, wo er sich nur als Diener der Kirche erweist. Der Staat muß sich wieder grundsätzlich auf seine sittliche Hoheit besinnen. Wir sind wohl alle darin einverstanden, daß er sich nicht zum Büttel der katholischen Kirche erniedrigen darf. Ebensowenig darf er es gegenüber der evangelischen Kirche, will er gerade der Religion dienen. Wir möchten den Gedanken verfolgen, daß der Staat die Pflege echter Religion nicht aus dem Rahmen seiner Erziehung herausnehmen darf; denn die Religion wird stets in ihrer gestaltenden Kraft einer Weltanschauung einen dauernden und auch unentbehrlichen Reiz auf die sittliche Bildung des Lebens ausüben. Jedenfalls liegt in der Geschichte der Religionen eine solche Fülle nicht nur kultischer, sondern wahrer Frömmigkeit, daß die Welt verarmen würde, wenn sie auf solche starke Empfindungen verzichten lehrte. Will aber der Staat dieses innerste Gut religiösen Lebens klar und eindringlich zum Ausdruck bringen, dann muß er selbst zunächst versuchen, dieses Gut zu pflegen. Die einzelnen Kirchen, d. h. die verschiedenen Kultgenossenschaften behalten selbstverständlich das uneingeschränkte Recht, ihren speziellen Religionsunterricht ihrerseits den Kindern zu geben, die von selbst oder auf Wunsch der Eltern einen solchen genießen wollen. Aber der Staat vergibt sich etwas, wenn er in seinem »ersten« Lehrfach nur die Kirchen schalten und walten und nicht selbst Herr bleiben will.

Daß ich mit dieser grundsätzlichen Auslieferung des Religionsunterrichts an den Staat — wir brauchen ja schon das Wort: Religions-, nicht Kirchenunterricht — keiner Auffassung das Wort rede, die die Religion nur als »Schutzmittel für das Volk« und in letztem Sinn als angenehmes Polizeimittel mißbrauchen wollte, dagegen brauche ich mich nicht zu verteidigen. Weder der Staat, noch auch, was manchmal freilich vergessen wird, die Kirche soll und darf die Religion mißbrauchen, um über das Volk zu herrschen oder es in einer bestimmten sozialen Ordnung festzuhalten.

Ich erwarte von einer solchen grundsätzlichen staatlichen Übernahme des Religionsunterrichts unter Ausschluß des kirchlichen Einflusses eine gesunde Entwicklung des religiösen Lebens im Volk selbst. Einmal würden die kirchlichen Lehren im Strom der Geschichte und ihrer Entwicklung geworden aufgezeigt werden. Dadurch würden sie an geschichtlicher Farbe und Wahrheit gewinnen und doch nicht mit dem dogmatischen Schwergewicht einer zur Seligkeit unentbehrlichen, also auch die Andersgläubigen verdammenden Lehre belastet werden. Die weite und tiefe Geschichte der Religionen würde an dem Kind vorüberrauschen. Es würde einen Einblick in die Mannigfaltigkeit des gottsuchenden Menschenlebens erhalten. Der erwachsene Mensch brauchte nachher dem Staat nicht mehr den Vorwurf zu machen und sagen: warum hast du mir das in der Schule denn nicht alles gesagt und warum mußte ich es erst in Zeitungen und Vereinen hören? Der Lehrer brauchte nicht mehr in Gewissensnöte zu kommen und könnte seinem eigenen religiösen Bedürfnis, das doch

heute noch die Mehrzahl unserer deutschen Lehrerschaft auszeichnet, fröhlich und gewissenhaft Genüge tun.

Freilich jeder klerikale Gesichtspunkt würde fallen. Aber wer heute den Ultramontanismus bekämpfen will, der muß es nicht mehr mit den Mitteln der Polizei und der Gewalt tun; er muß es tun mit den Mitteln der geistigen Vorherrschaft. Wer sich und seine Kinder klerikal erzogen wissen will, in katholischem oder evangelischem Lager, der mag es immerhin tun. Nur soll der Staat nicht dazu gezwungen werden, die Religion auszuliefern an bestimmte klerikale Einrichtungen und Anstalten.

Eben deshalb möchte ich den Religionsunterricht nicht der Kirche, sondern dem Staat und seiner Inspektion unterstellt wissen. Ist das für uns Pfarrer eine Degradierung? Ich meine wahrhaftig nicht. Es fehlt der kirchlich abgeschlossenen Lehre immer das Vorwärtstreibende: das ist die Konkurrenz in geistiger Beziehung. Solche Konkurrenz ist vorhanden, sobald der staatliche Religionsunterricht der **nur und wesentlich geschichtlicher** sein kann, uns zwingt, sich mit ihm auseinanderzusetzen und nun innerhalb dieses großen Kulturrahmens unserer eigenen religiösen Überzeugung ihre Stelle zu geben und ihr Recht zu erweisen. Das ist nicht einfach, vielleicht sogar schwer. Aber Überzeugungen schaffen soll auch das Allerschwerste sein! In das Kind kommt kein Zwiespalt hinein, sobald es in der Schule den weiten Ausblick in die große Geschichte der Religionen genießt, in dem kirchlichen Unterricht sich um einzelne bestimmte Haltepunkte sammelt. Jedenfalls wird dieser Zwiespalt gering sein gegenüber dem Zwiespalt, in welchen sich das heute in der Schule mit orthodoxem Religionsunterricht genährte Kind nachher mitten drin im heutigen Kulturleben mit seinen geschichtlichen Ergebnissen versetzt findet.

Zum Schluß eine Frage: Warum ist zugegebenermaßen der katholischen Kirche kein Kampf so wichtig, als der um die Schule? Gibt das nicht zu denken? Die Macht jeden Klerikalismus kann nur dadurch gebrochen werden, daß der Staat sich auf seine sittliche Würde besinnt! Dazu braucht er allerdings vorurteilslose, tiefe Schulung seiner eigenen Lehrkräfte im Ministerium und Schulkollegium ebenso gut, wie im Lehrerstand. Dazu braucht er die Freiheit großer Gedanken und wissenschaftlicher Forschung. Aber er wird nie erstarken, wenn er die Kirchen die Herrschaft über das Größte behalten läßt. — Das alles sind Zukunftsgedanken. Aber das Ideal bleibt doch gut und erstrebenswert mit aller Macht: Ein Volk, eine Schule! Der Staat gewinnt dabei; noch mehr aber die Religion. Unser Interesse gilt hier der Religion. Würden wir einen Schaden für sie erwarten, hätten wir nichts gesagt. Aber, soweit wir im Augenblick erkennen, ist dies der einzige Weg, um der wahren Religion wieder zu Kraft und Leben zu helfen. Wir mögen irren; aber das Eine soll man uns nicht vorwerfen, daß wir die Religion schädigen wollen. Der Klerikalismus ist ihr Totfeind bei den Katholiken, wie bei den Protestanten. Wer ihn bekämpft, hilft ihr zum Sieg. —

---

5. Leitsätze für den Religionsunterricht in der evangelischen Volksschule[1])

Von Lic. theol. K. Thimme, Pastor in Kl. Ilsede

I. Grundsätzliches.

1. Religion ist persönliche Gemeinschaft mit Gott. Im folgenden wird unter Religion stets die christliche Religion verstanden, weil sie für den Religionsunterricht unserer Schulen allein in Frage kommt und das Wesen der Religion am reinsten zum Ausdruck bringt. Unsre Gemeinschaft mit Gott hat die religiöse Anlage und Bestimmung des Menschen zur Voraussetzung. Sie wächst unter den Erfahrungen des Lebens und nicht ohne Vermittlung andrer Menschen, speziell der religiösen Gemeinde, ist aber weder lehrbar noch durch Stimmung, Gewöhnung oder Erziehung zu erwecken.

2. Eine Vermittlung religiösen Einflusses findet auf allen Gebieten menschlicher Geistesbetätigung, dem des Wissens, Fühlens und Wollens bezw. Handelns, statt. Gesund und normal ist dieser Einfluß aber nur dann, wenn er sich im großen und ganzen gleichmäßig über alle jene Gebiete erstreckt.

3. Der gewiesene Ort, religiösen Einfluß den Kindern zu vermitteln, ist neben dem Elternhause die Schule. Der Einfluß des Hauses wiegt auf dem Gebiet des Fühlens und Handelns vor, der Einfluß der Schule zunächst auf dem für Kinder besonders weiten Gebiet der Erkenntnis.

4. Wie aber aller Schulunterricht nicht nur Kenntnisse oder Fertigkeiten vermitteln, sondern durch Erziehung zur Ausbildung der Persönlichkeit helfen soll, so auch der Religionsunterricht. Derselbe soll nicht bloß religiöse Kenntnisse mitteilen oder moralische Gesinnung einpflanzen, sondern in den Kinderherzen die Ausbildung christlicher Persönlichkeiten vorbereiten.

5. Weil die Religion der wirksamste Faktor zur Ausbildung der Persönlichkeit zu werden geeignet ist, so ist der Religionsunterricht schon durch seinen Gegenstand berufen, die Krone des Schulunterrichts zu sein. Zwar soll Geist und Kraft der Religion den ganzen Unterricht durchdringen, doch kann dieselbe ihre volle Wirkung erst bei Ansetzung besonderer Religionsstunden üben. Abschaffung der letzteren könnte leicht die Ausschaltung des wirksamsten Erziehungsmittels aus dem Unterricht zur Folge haben.

6. Der Religionsunterricht unsrer Volksschule soll zwar von aller konfessionellen Unduldsamkeit und Schroffheit frei bleiben. Doch darf er den konfessionellen Charakter ebensowig wie unsre geschichtlich gewordenen Landeskirchen abstreifen. Damit würde nur der römischen Propaganda

[1]) Zur Begründung und weiteren Ausführung der Leitsätze dient des Verfassers Schrift »Bibel und Schule«, eine theologisch-pädagogische Erörterung der Frage: »Welcher Einfluß gebührt der neueren und neuesten Bibelauffassung auf den Religionsunterricht in der evangelischen Volksschule.« Hannover, Hahnsche Buchhandlung 1907.

das Geschäft erleichtert und, was schlimmer ist, mit dem konfessionellen Bewußtsein zugleich die Wärme und Kraft der evangelischen Frömmigkeit preisgegeben werden.

7. Die in der Religion ruhenden Kräfte gelangen im Unterricht nur dann zu gedeihlicher Auswirkung, wenn sie in der Person des Lehrers lebendig sind und in seinem Unterricht zum Ausdruck kommen. Christlicher Religionsunterricht kann deshalb mit rechtem Erfolg nur von einer ausgeprägt christlichen Persönlichkeit erteilt werden, die als solche nicht nur christlichen Stimmungen zugänglich ist oder nach christlich-kirchlichen Gewohnheiten und Satzungen lebt, sondern in lebendiger Gemeinschaft mit Gott steht.

8. Soweit zu solcher Gemeinschaft auch eine christliche Weltanschauung und Glaubensüberzeugung gehört, ist auch diese zu den Erfordernissen eines Religionslehrers zu rechnen. Dabei kann es zunächst nur auf das Zentrum des christlichen Glaubens ankommen, auf den Glauben an den von Gott zu unsrer Erlösung gesandten Weltheiland, der das Ziel der Weltgeschichte ist.

9. Wer in diesem Glaubenszentrum seine Stellung gefunden hat, wird von da aus mit innerer Notwendigkeit zu allmählicher Aneignung der peripherischen Stücke des Christenglaubens fortschreiten. Äußeres Drängen zu frühem Abschließen der religiösen Überzeugungen fördert ein ungesundes Christentum und ist den Religionslehrern gegenüber besonders verwerflich.

10. Dagegen gehört eine ablehnende Haltung gegenüber dem Glaubenszentrum zu den Stücken, welche wie ungenügende Lehrbefähigung oder grobe sittliche Mängel zur Erteilung des Religionsunterrichts ungeeignet machen. Freilich läßt sich der religiöse Mangel äußerlich schwer feststellen. Äußere Mittel sind dazu ebensowenig geeignet als anwendbar. Nur ein taktloses und herausforderndes Bekämpfen der Kirchenlehre im Unterricht würde amtliches Einschreiten nötig machen. Im übrigen muß das Gewissen des einzelnen entscheiden. Man darf und muß erwarten, daß die ideale Höhe des Lehrer- und Erzieherberufes diejenigen, welche zur Erteilung des Religionsunterrichts innerlich ungeeignet sind, zum freiwilligen Verzicht auf denselben veranlassen werde.

11. Ein solcher Verzicht darf trotz der praktischen Schwierigkeiten, die noch entgegenstehen, nicht mehr die Ausschließung vom Lehreramt oder Zurücksetzung in demselben zur Folge haben. Zu den Bedürfnissen der Gegenwart gehört daher auch eine genügende Anzahl solcher Lehrerstellen, die von Erteilung des Religionsunterrichts befreit sind oder doch befreit werden können. In der Schule soll der Religionsunterricht lieber zeitweise ganz ausgesetzt oder durch Notbehelf ergänzt werden, als daß er einem Lehrer zufalle, der aus seiner Ablehnung des christlichen Glaubens kein Hehl macht.

II. Praktisches betr. Inhalt und Methode des Religionsunterrichts in der dreiklassigen Volksschule auf dem Lande.

1. Die praktische Gestaltung des Religionsunterrichts rechne mit den ungünstigen Schulverhältnissen der Gegenwart, unbeschadet des Strebens

nach Besserung derselben (Ende der Schulpflicht mit 14 Jahren, Fehlen der allgemeinen obligatorischen Fortbildungsschule, Parallellaufen des kirchlichen Konfirmationsunterrichts mit dem Religionsunterricht des letzten Schulhalbjahrs).

2. Dem geschichtlichen Charakter des Christentums entsprechend, trage auch der Religionsunterricht vorwiegend geschichtlichen Charakter. Gesonderte Behandlung des lehrhaften Stoffes, sei es nach dem Katechismus oder einer andern mehr oder weniger systematischen Zusammenstellung ist zu mißbilligen, weil sie die Einheitlichkeit des Unterrichts gefährdet und abstrakter Gedankenbildung auf Kosten der Anschaulichkeit Vorschub leistet. (Es folgt eine Skizze des Unterrichtsganges, deren Ausarbeitung zu einem einheitlichen Religionslehrbuch in der Gegenwart wünschenswert erscheint.)

3. Am wenigsten bedarf es gegenwärtig für die Unterstufe der Einführung neuer Unterrichts-Gesichtspunkte. Das erste religiöse Verständnis ist den Kindern am leichtesten an einfachen biblischen Geschichten zu erschließen, deren Fassung dem Verlangen kleiner Kinder nach behaglicher Breite des Erzählertons entsprechen soll. Dem Charakter heiliger Weihe, der dem Religionsunterricht zukommt, würde es widersprechen, die biblischen Geschichten durch die deutschen Märchen zu ersetzen. Die Kinder sollen den Unterschied der beiden ebenso bestimmt empfinden, wie den Unterschied zwischen dem Unterricht in Religion und in Lesen oder Anschauung. Zu verwerfen ist auch die Ausschließung der alttestamentlichen Geschichten aus dem Stoff der Unterstufe. Die Patriarchen- und Josefs-Geschichten liegen dem Verständnis der letzteren besonders nah. Der erste Rang im Religionsunterricht der Kleinen gebührt aber den einfachsten Geschichten vom Leben Jesu (mit Einschluß der einfachsten seiner Gleichnisse).

4. Für den Religionsunterricht der Mittel- und Oberstufe gehört es zu den dringendsten Forderungen der Gegenwart, daß endlich mit Beseitigung des berüchtigten Systems der konzentrischen Kreise Ernst gemacht werde, wonach alljährlich der gesamte Unterrichtsstoff in einjährigen Kursen von neuem (durchschnittlich also sechsmal) durchgeackert wird. Selbst bei geistvoller Art des Unterrichts werden die Kinder doch des Stoffes schließlich überdrüssig. Der Stoff des Katechismus kann ihnen bei weniger anregender Behandlung nach dieser Methode geradezu verekelt und der lebensvolle Inhalt desselben zu abgedroschenem Formelkram herabgewürdigt werden. Auch die lobenswerte Rücksicht auf genügende Festlegung des Gedächtnisstoffes darf diesen Unfug nicht länger rechtfertigen. An der sicheren Einprägung des Katechismustextes sowie der ausgewählten Gebete, Sprüche und Kernlieder und an der Aneignung der behandelten biblischen Geschichten zu freier Wiedergabe ist unbedingt festzuhalten. Zur Erreichung dieses Zieles ist in den Unterrichtsplan von vornherein die nötige Anzahl von Wiederholungsstunden in angemessenen Zwischenräumen aufzunehmen.

5. In der Mittelstufe biete man den Kindern nach einem biblischen Geschichtsbuch die ganze bunte Fülle der Geschichten des alten und neuen

Testaments, soweit sie dem Verständnis von Schulkindern überhaupt zugänglich und zur Behandlung im Schulunterricht geeignet sind. Ausgeschlossen bleiben jedoch die eigentlichen Redestoffe. Als normal kann bei den drei Jahrgängen dieser Stufe nur ein dreijähriger Kursus gelten. Die Fülle der Geschichten ist ausreichend dazu. Ein einjähriger Kursus ist unbedingt zu verwerfen. Jeder Jahreskurs erstrecke sich über das ganze Gebiet der Bibel. Systematische Gruppierung ist überflüssig. Da besondere Katechismusstunden nicht anzusetzen sind, so wird die zur Verfügung stehende Stundenzahl eine genügend gründliche Behandlung der Geschichten ermöglichen. Jetzt ist der biblische Wortlaut der Erzählung möglichst beizubehalten, sklavisches Binden an denselben jedoch zu vermeiden. Die Kinder sollen das Klassische der Bibelsprache empfinden und zugleich in die freie evangelische Stellung zum Schriftbuchstaben praktisch eingeführt werden.

6. Der Religionsunterricht der Oberstufe gestalte sich zum Bibelunterricht. Statt der Bibel selbst, deren Benutzung unter kirchlichem Gesichtspunkt empfehlenswert und pädagogisch nicht so bedenklich ist, wie es vielen erscheint, kann auch ein biblisches Lesebuch oder eine geeignete Schulbibel zu Grunde gelegt werden. Jetzt trete die Fülle der Einzelgeschichten hinter dem Zusammenhang größerer Geschichtsgruppen und der Entwicklung der Heilsgeschichte zurück. Der Zusammenhang eines Ganzen trete auch in den Lebensbildern der biblischen Personen hervor, auf deren lebensvolle Zeichnung besonderer Wert zu legen ist. Zum Verständnis der letzteren sind jetzt auch längere Redestücke und Briefabschnitte aus den Reden der Propheten und Jesu und den Briefen Pauli heranzuziehen. Die Behandlung des Katechismus, aus dem die Erklärungen Luthers den Kindern bisher noch fern geblieben sind, schließe sich hier an geeigneten Stellen an. Die Einrichtung eines dreijährigen Unterrichtskursus ist auf der Oberstufe noch unentbehrlicher als auf der Mittelstufe.

7. Für den ersten Jahreskursus der Oberstufe empfehle ich die Behandlung des alten Testaments. Die Patriarchengeschichten mögen jetzt zurücktreten. Die älteste Volks- und Religionsgeschichte Israels werde bis zu weiterer Klärung der darauf bezüglichen Fragen mit möglichster Zurückhaltung behandelt. Immerhin kann die Darstellung Mosis als des Begründers der religiösen Volkseinheit Israels für genügend gesichert gelten und ist als Grundlage auch für eine kurze Darstellung der nachfolgenden Entwicklung unentbehrlich. Eingehend ist dann die Individualität und Wirksamkeit der wichtigsten Propheten unter Zugrundelegung der Hauptabschnitte der betreffenden prophetischen Bücher zu behandeln. Die messianische Weissagung ist besonders hervorzuheben. Dabei vermeide man die herkömmliche Vereinzelung der prophetischen Sprüche und suche die religiöse Zukunftshoffnung Israels in ihrer Gesamtrichtung aufzufassen. Das Verständnis ist stets vom Boden der Zeitgeschichte aus zu vermitteln. Der Ausblick auf die Erfüllung in Christo darf nicht fehlen, doch ist auch der Abstand der Weissagung (in ihrer äußeren Fassung) von der Erfüllung kenntlich zu machen. Zur Veranschaulichung der alttestamentlichen Frömmigkeit sind neben den prophetischen Schriften (auch

1. Mos. 1 und 3 sind hier heranzuziehen) besonders die Psalmen eingehend zu benutzen. Aus dem Katechismusstoff ist hier vor allem der Beschluß der zehn Gebote mit seiner Erklärung einzuprägen. Die Gebote selbst mögen mit 2. Mos. 20 verglichen und vorläufig kurz behandelt werden (weiteres darüber im zweiten Jahreskurs). Die Behandlung des ersten Artikels schließe sich an 1. Mos. 1 und verwandte Psalmen (8, 104) an.

8. Im zweiten Jahreskursus der Oberstufe folge die Geschichte Jesu nach den Evangelien. Jetzt ist die Lehrtätigkeit Jesu eingehend darzustellen. Den wichtigsten Stoff dazu liefert die Bergpredigt nebst den Gleichnissen Jesu. Auch aus Johannes ist das Schönste auszuwählen (Joh. 3; ein Auszug aus Joh. 14—17 usw.). Bei der Bergpredigt ist Luthers Erklärung der zehn Gebote durchzunehmen, um an ihr das Wesen evangelischer Sittlichkeit dem Verständnis der Kinder zu erschließen. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehe übrigens nicht die Lehre sondern die Person Jesu. Seine äußere Lebensgeschichte, seine Wirksamkeit und sein Lebensabschluß ist als Spiegel seiner Person vorzustellen, um zum tieferen Verständnis seiner Gesinnung, seines Lebenswerkes und des Geheimnisses seiner Person anzuleiten. Dabei ist der Inhalt des zweiten Artikels nebst Erklärung zu übermitteln; auch das wichtigste der beiden letzten Hauptstücke kann hier angeschlossen werden. Den Inhalt des dritten Hauptstückes verknüpfe man mit der Darstellung des Gebetslebens Jesu. Die Katechismusstücke sind auf die Lebensverhältnisse der Kinder anzuwenden, dogmatische und ethische Theorien dagegen möglichst fernzuhalten. Unerläßlich ist es, die Kinder auf die Verschiedenheit und Eigentümlichkeit der evangelischen Berichte aufmerksam zu machen und sie dadurch für das Verständnis der evangelischen Schriftauffassung vorzubereiten.

9. Der dritte Jahreskursus behandle die Gründung, Ausbreitung und weitere Geschichte der christlichen Kirche. Aus dem Katechismus ist hier die Behandlung des dritten Glaubensartikels anzuschließen. Den Stoff des ersten Halbjahres liefern die Apostelgeschichte nebst den apostolischen Briefen. Aus den letzteren ist ein ausführliches Lebens- und Charakterbild des Apostels Paulus zu entwickeln. Das zweite Halbjahr gehöre der Kirchengeschichte. Neben dem Bilde des Urchristentums und den wichtigsten Lebensbildern aus der alten Kirche und dem Mittelalter müssen die Kinder vor allem einen Einblick in die Reformationsgeschichte, ihren äußeren Gang und ihre treibenden Kräfte erhalten. Hier ist auch der Ort zur inneren Aneignung des »Ohne eigne Vernunft und Kraft, allein aus Gnaden«, des evangelischen Rechtfertigungs- und Schriftprinzips. Das Notwendigste aus der Konfessionskunde ist anzuschließen. Der Ausblick auf die kirchlichen Zustände der Gegenwart und ein kurzer Überblick über die bedeutsame Entwicklung der neueren Heidenmission darf nicht fehlen.

10. Die zusammenhängende Darstellung der Katechismuslehre ist nicht Sache der Schule sondern des kirchlichen Konfirmandenunterrichts. Die Verlegung desselben in ein gereifteres Alter, welche wie die Einführung

der allgemeinen Fortbildungsschule in der Regel als unerreichbares Ideal betrachtet zu werden pflegt, ist gleichwohl mit der letzteren ernstlich zu erstreben.

---

6. Leitsätze zur Reform des Religionsunterrichts in unseren Schulen[1])

Grundlinien eines neuen Lehrplans

Von W. Rein in Jena

»Der Mensch muß viel Religion haben, da der gewöhnliche theologische Unterricht sie bisher noch nicht ganz auszurotten vermochte.« Jean Paul

A. Kritik des bisherigen Religionsunterrichts.

Der Religionsunterricht bleibt vielfach ohne Einfluß auf die geistige und sittliche Entwicklung unserer Jugend, weil er an schweren Mängeln leidet. Zu ihnen rechnen wir folgende:

1. Der Religionsunterricht bewegt sich in den Bahnen einer kirchlichen Dogmatik, die mit den religiösen Überzeugungen vieler unserer Familien nicht mehr übereinstimmt. Sie sind dem Neu-Protestantismus zugeneigt, der die wissenschaftlichen Errungenschaften der freien modernen Theologie in sich aufgenommen hat, während der Religionsunterricht in den Bahnen des alten kirchlichen Dogmenglaubens sich bewegt. Von diesem Zwiespalt muß der Religionsunterricht befreit werden, wenn er wirkungsvoll werden soll.

2. Auch der Lehrer befindet sich vielfach im Gegensatz zum vorgeschriebenen Kirchenglauben und kann deshalb nur mit innerem Widerstreben den Unterricht erteilen. Wo aber die Wärme des Herzens fehlt, kann keine Wirkung auf das Gemüt der Jugend erwartet werden. Der Lehrer muß von diesem inneren Zwiespalt, der seine Freudigkeit lähmt, befreit werden, wenn sein Religionsunterricht wirksam werden soll.

3. Die Errungenschaften der neueren Psychologie und Didaktik fanden ebenso wie die der neueren Theologie auf den Religionsunterricht nur ausnahmsweise Anwendung. Er bewegt sich in alten, ausgefahrenen Gleisen. Dazu rechnen wir:

a) Die Anordnung des Lehrstoffes nach konzentrischen Kreisen;
b) Die Überfülle des Lehrstoffes (didaktischer Materialismus);
c) Die Verfrühung der Lehrstoffe (Verbalismus);
d) Die Verwendung des Katechismus im Schulunterricht;
e) Die allzugroße Stundenzahl;[2])

---

[1]) Siehe die »Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts«. I. Heft. Preis 75 Pf. II. Heft. Preis 80 Pf. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). Ferner die Aufsätze von Prof. Dr. Thrändorf in der Zeitchrift für Phil. u. Päd.

[2]) »Sehr wichtig ist auf dem gegenwärtigen Punkt der geschichtlichen Entwicklung, daß in der Schule durch ein recht besonnenes Maßhalten mit dem Reli-

f) Die Herrschaft der »Kunstkatechese« im Unterricht; [1])

g) Die Vernachlässigung der Grundfrage: Wie weit ist Religion überhaupt lehrbar? [2])

B. Reform-Vorschläge:

I. Der Religionsunterricht der Schule werde durchaus auf geschichtlichen Boden gestellt.

II. Katechismusunterricht gehört nicht in den Lehrplan der Schule, weder auf den unteren noch auf den oberen Stufen. Er ist allein Sache der Kirche.

III. Es kommt weder auf die Masse des Stoffes, die dargeboten, noch auf die Anzahl der Stunden, in denen Religionsunterricht erteilt wird, an. Wenig bedeutet hier viel; in dem zu viel liegt die größte Gefahr für die religiöse Erziehung. [3])

IV. Im Religionsunterricht der Erziehungsschule sollen keinerlei Prüfungen eingerichtet werden, am wenigsten im Abiturienten-Examen. »Über Gesinnungen läßt sich nicht examinieren.« (Herbart. [4])

V. Richtet man den Religionsunterricht nach diesen Grundsätzen ein, so wird der Zwiespalt zwischen Haus und Schule gehoben und der Widerwille des Lehrers in Freudigkeit verwandelt, weil sowohl der Familie wie dem Lehrer freier Spielraum für die Pflege des religiösen Interesses der Jugend gegeben wird.

VI. Einige Bestimmungen für die Neugestaltung des Lehrplans:

1. Der religiöse Lehrstoff für die Schule wird von der biblischen Geschichte alten und neuen Testaments, von Quellenstücken aus der Kirchen- und Religionsgeschichte, sowie von der religiösen Poesie gebildet.

2. In Bezug auf die biblische Geschichte sind folgende Forderungen zu beachten:

a) Es kommt gar nichts darauf an, daß das Kind sehr frühzeitig, vom ersten Schuljahr ab, in biblischer Geschichte unterrichtet wird, sondern darauf, daß es fähig ist, diese Erzählungen zu erfassen und sie lieb zu gewinnen. Jede Verfrühung des Lehrstoffes ist eine Qual für den Schüler wie für den Lehrer, und nur zu sehr geeignet, verderbliche Folgen nach sich zu ziehen.

b) Man lasse die ersten vier Schuljahre frei von biblischer Geschichte

---

gionsunterricht die zarte Pflanze der jugendlichen Frömmigkeit in ihrer ersten Entwicklung mit wahrhaft religiöser Vorsicht geschont werde. Lauter recht innig fromme Lehrer und »recht wenig Religionsunterricht, das ist nach dieser Seite hin die Aufgabe.« Rothe (Heidelberg)

[1]) Vergl. Prof. Dr. Thrändorf, Pädagog. Studien. Dresden 1881.

[2]) Vergl. W. Rein, Religion und Schule. München, Lehmann.

[3]) Vergl. die Ausführungen Herbarts zum Religionsunterricht in seiner Abhandlung: Bemerkungen über einen pädag. Aufsatz 1814. (In der Herbartausgabe von Kehrbach, 3. Bd. XV. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann].)

[4]) »Sittlichkeit und Religion sind Gesinnungen; sie sind nicht Kenntnis einer Reihe von Lehrsätzen, nicht Routine in der Praxis nach einem Kodex — sondern Gemütsverfassungen.«

und übe keinen Zwang aus, wo es gilt, die ersten Grundlagen für die religiöse Entwicklung zu legen.[1])

c) Man breche mit der hergebrachten Anordnung nach »konzentrischen Kreisen«, weil sie das Interesse töten und auf gedächtnismäßiges Wissen dringen, das für tiefere religiöse Bildung wenig Wert hat.

d) Dafür verfolge man den historisch-genetischen Gang, der sich an die organisch-genetische Entwicklung der Kindesseele anschmiegt, Wissen und Teilnahme des Gemüts miteinander verschmelzend.

e) Der historisch-genetische Gang biete eine gute Auswahl von Erzählungen alten und neuen Testaments, sodann eine gruppenweise geordnete Zusammenstellung geeigneter Quellenstücke aus der Kirchengeschichte in aufsteigender Reihe bis zur Gegenwart, verschlungen mit den Perlen der religiösen Poesie.

VII. Einige Bestimmungen für das Lehrverfahren:

1. Es gilt, religiöses Interesse zu wecken und zu pflegen und das Gemüt des Zöglings zu erwärmen. Vor dem Zwang des »Auswendiglernens« muß der Lehrer sich hüten.

2. In gegliederten Schulen übergebe man den religionsgeschichtlichen Unterricht denjenigen Lehrern oder Lehrerinnen, die in die religiösen Stoffe sich am tiefsten eingearbeitet haben und auf Grund lebendiger Überzeugung ihre ganze Seele in den Unterricht legen können. Kein Lehrer soll gezwungen werden, Religionsunterricht zu erteilen, so wenig wie ein Kind zu diesem Unterricht gezwungen werden darf.

3. Den heranwachsenden Schüler soll der Lehrer in die verschiedenen religiösen Richtungen einführen und namentlich den Auffassungsweisen des Lebens und der Lehre Jesu in Verbindung mit den geistigen Strömungen der Zeit nachgehen lehren.

4. Der Lehrer selbst habe als charaktervolle Perönlichkeit einen festen Standpunkt, hüte sich aber, seine Schüler auf diesen festlegen zu wollen.

5. Eine abgesonderte Glaubens- und Sittenlehre fällt fort. Die Schüler haben neben dem neuen Testament nur ein Buch in der Hand: das religionsgeschichtliche Quellenbuch, einschließlich die religiöse Poesie.

6. Die an die Lektüre der Quellenstücke sich anschließende Unterhaltung zwischen Lehrer und Schüler hat den Zweck, die führenden Kerngedanken klar herauszuarbeiten und den Zusammenhang in der Entwicklung der religiösen Anschauungen und Strömungen herzustellen. Wenn dabei auch ein positives Wissen um die Dinge herausspringt, so ist die Hauptsache doch darauf gerichtet, Ehrfurcht vor jeder religiösen Überzeugung, wenn sie nur wahrhaft ist, zu erzeugen. Verbindet sich damit das tiefer gehende Interesse im Zögling, sich selbst eine religiöse Weltanschauung zu erarbeiten auf Grund der durch den Unterricht gelieferten

[1]) Das Schulleben und die ganze Atmosphäre der Schule mit ihren Andachten und ihrem gut ausgebildeten Weihnachtsfest wird einen vollgültigen Ersatz bieten. Auch steht nichts im Wege, daß biblische Geschichten in der Familie in erbaulicher Weise erzählt werden, etwa in der Weise, wie Zurhellen erzählt. (Sammlung von Prof. Weinel, Lebensfragen. 15. Bd. Tübingen 1906.) Nur kein Unterricht!

Bausteine, so ist das höchste Ziel des Religionsunterrichts in der Schule erreicht, die es auf Persönlichkeitsentwicklung absieht. Das weitere mag sie dem Leben und den religiösen Gemeinschaften überlassen.

VIII. Zum Schluß sei folgender Lehrplan-Entwurf vorgelegt:

A. Grundschule 1.—4. Schuljahr

Vorbemerkung: An Stelle der biblischen Geschichten sollen vaterländische Erzählungsstoffe treten, die das Kind heimatlich anmuten und wegen ihrer psychologischen Nähe vorzüglich geeignet sind, auf die fremdartigen biblischen Geschichten vorzubereiten. Dies geschieht am besten durch eine Auswahl deutscher Volksmärchen, durch eine geeignete Bearbeitung des Robinson, sowie der heimischen Lokal- und Volksagen.

Der Lehrplan dieses vorbereitenden vierjährigen Kursus gestalte sich demnach in folgender Weise:

<table>
<tr><td>1. Schuljahr</td><td>Auswahl deutscher Volksmärchen
S. »Das erste Schuljahr«
8. Aufl.
Leipzig, H. Bredt</td><td>Text derselben im ersten Lesebuch
6. Aufl.
Leipzig, H. Bredt</td><td rowspan="4">Heimatkunde</td></tr>
<tr><td>2. Schuljahr</td><td>Robinson-Erzählung
S. »Das zweite Schuljahr«
5. Aufl.
Leipzig, H. Bredt</td><td>Text im ersten Lesebuch
6. Aufl.
Leipzig, H. Bredt</td></tr>
<tr><td>3. Schuljahr</td><td>Thüringer Sagen
S. »Das dritte Schuljahr«
4. Aufl.
Leipzig, H. Bredt</td><td>Text im Lesebuch Thüringer Sagen
5. Aufl.
Leipzig, H. Bredt</td></tr>
<tr><td>4. Schuljahr</td><td>Nibelungen, Gudrun
S. »Das vierte Schuljahr«
3. Aufl.
Leipzig, H. Bredt</td><td>Text im »Nibelungen-Lesebuch«
3. Aufl.
Leipzig, H. Bredt</td></tr>
</table>

B. Lehrplan des Religionsunterrichts vom 5.—12. Schuljahr

A. Lehrplan für die **Volkschule** vom 5.—8. Schuljahr[1])

5. Schuljahr: Religionsgeschichte Israels: Patriarchen, Moses, Könige.
6. Schuljahr: Prophetismus. Leben Jesu.
7. Schuljahr: Leben Jesu. Urapostel.
8. Schuljahr: Paulus. Kirchengeschichtliche Quellenstücke bis Luther.

[1]) Dieser Lehrplan ist gedacht für die echte Simultanschule, d. h. für einen gemeinsamen biblischen Unterricht kathol. und evang. Kinder, ähnlich, wie er im Herzogtum Nassau von 1817—1845 bestanden hat.

B. Lehrplan für **höhere Schulen** vom 9.—12. Schuljahr

1. In der Fortbildungsschule bilde Luther und die nachreformatorische Zeit bis zur Gegenwart den Gegenstand des Geschichtsunterrichts. Hierbei sollen die evangelisch-sozialen Bestrebungen eingehende Berücksichtigung finden. Am Schluß der Fortbildungsschule stehe die Konfirmation, nicht wie bisher am Schluß der Volkschule.

2. In den höheren Erziehungsschulen werde folgender Lehrplan verfolgt:

9. Schulj.: 10. „ 11. „ 12. „	Auswahl aus Luthers Schriften; sodann Kirchengeschichtliches Lesebuch, 2. Aufl., von Prof. Thrändorf (Dresden, Schambach): Spener, Francke, Penn, die Salzburger, Zinzendorf, Wesley, Reimarus, Lessing, Friedrich d. Gr., Aufhebung des Jesuitenordens, Rousseau, Holbach, Robespierre, Gründung der englischen Missionssozietät, Schleiermacher, Wiederherstellung des Jesuitenordens, Union, Falk, Wichern, Amalie Sieveking, der Gustav-Adolf-Verein, das Vatikanische Konzil, die Erneuerung der Philosophie des Thomas von Aquino, Werner, die Christlichsozialen in England, soziale Erlasse der deutschen Kaiser. (Vergl. hierzu die Ausführungen Thrändorfs in den Jahrbüchern des Vereins f. wissenschaftl. Pädagogik. 20.—36. Band. Dresden, Schambach.)

Schlußwort

Man glaube nicht, durch Flickwerk im einzelnen die Schäden des bestehenden Religionsunterrichts heilen zu können. Hier kann nur eine gründliche Reform helfen, die freie Bahn schafft. Wir bedürfen von Grund aus neuer Wege.

Der evangelische Religionsunterricht in unseren Schulen ist zwar eng verknüpft mit unserer evangelischen Kirche, aber nicht so eng, daß nicht die Schule in der Pflege des religiösen Lebens der Jugend durchaus eigene Wege wandeln dürfe. Die Aufsicht über den Religionsunterricht der Schule durch die Kirche ist eine unevangelische Einrichtung, die nach dem Vorgang des Herzogtums Meiningen überall zu beseitigen ist. Der evangelische Lehrer hat auf Grund der Lehre vom allgemeinen Priestertum genau dasselbe Recht, den Lehrplan des Religionsunterrichts der Schule selbständig zu bestimmen, wie der evangelische Geistliche die Freiheit besitzt, seinen Konfirmanden-Unterricht selbständig zu behandeln. Wer aber fürchtet, daß bei dieser Teilung beide Stücke auseinanderfallen würden, vertraut dem Zwange papierner Vorschriften mehr, als dem Geiste evangelischer Freiheit.[1])

[1]) Vergl. W. Rein, Religion u. Schule. Beiträge zur Weiterentwicklung der christlichen Religion. München, Lehmann, 1905. — Ferner das Religionswerk von Direktor Dr. Reukauf und Prof. Heyn. 10 Bände. Leipzig, Wunderlich.

7. Frau Baronin Marie v. Ebner-Eschenbach und die klassischen Sprachen

Von Th. Fuchs, Universitätsprofessor
(Wien, Fromme)

Die vorliegende Broschüre untersucht im Anschluß an höchst anfechtbare Aussprüche der bekannten Schriftstellerin die Frage: Was hat die deutsche Nation der lateinischen Sprache zu verdanken? Der Verfasser tritt eingefleischten, seit langem vererbten Traditionen mit aller wünschenswerten Schärfe entgegen und kämpft einen guten Kampf für unsere Muttersprache. Allen begeisterten Lobrednern der lateinischen Sprache ist das Schriftchen warm zu empfehlen, damit sie auf die rechte Mittelstraße geführt werden und auch einmal die Kehrseite des Lateinkultus auf unserem Boden in rechtem Lichte sehen können. W. R.

---

8. Heinrich Spanuth: Monatsblätter für den evangelischen Religionsunterricht

(Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht)

Dieses neue Blatt geht als neue Folge der »Katechetischen Zeitschrift« in die Welt. Es will für Ausbau und Vertiefung des Religionsunterrichts und der religiösen Erziehung in Schule, Kirche und Haus eintreten, und zwar in dem Geiste eines mutigen, besonnenen Fortschritts. Wenn das Blatt diese Richtung einhält, so ist es hoch willkommen. Denn nur wahrhaft »neue Bahnen« können uns heute helfen. Unter den Mitarbeitern finden sich zahlreiche Namen, die dafür Bürgschaft ablegen: Bassermann, Beyhl, Bousset, Capesius, Döll, Gunkel, Heyn, Jetter, Jung, Just, Kabisch, Lietz, Lobsien, Mehlhorn, Meltzer, Neumann, Otto, Paulsen, Pfleiderer, Prüll, Reukauf, Rude, Scherer, Schreiber, v. Soden, Staude, Thrändorf u. a. Die erste Nummer führt sich vorteilhaft ein. Wir weisen auf den Aufsatz von Dr. Meltzer »Geschichtl. Religionsunterricht« hin, eine ansprechende Darstellung der Auffassung des Religionsunterrichts innerhalb der Herbartischen Didaktik. W. R.

---

9. Dr. A. Reukaufs »Neue biblische Wandbilder«

Farbige Kunstblätter von K. Schmauk
(Stuttgart, K. Haulik)

liegen in der 2. Serie (Gleichnisse Jesu) vor. Sie machen einen vortrefflichen Eindruck i. g., sowohl was Zeichnung wie Farbe betrifft, so daß man sie als eine willkommene Bereicherung unserer biblischen Bildersammlung bezeichnen darf. Die Verbindung von künstlerischer Auffassung und wissenschaftlicher Genauigkeit erscheint gut gelungen, demgegenüber kleine Ausstellungen im einzelnen zurücktreten. Man darf auf die weiteren Serien gespannt sein, die das Leben, Wirken und Kämpfen Jesu darstellen sollen, ein großes, einheitlich gedachtes Werk, das der religiösen Erziehung und der Entwicklung künstlerischen Empfindens gute Dienste leisten wird.

W. R.

---

10. Zur Bekämpfung des jugendlichen Verbrechertums

In neuerer Zeit mehren sich in Deutschland die Stimmen, welche eine gründliche Reform der strafrechtlichen, strafprozessualen und strafvollstreckenden Behandlung von Kindern und jugendlichen Personen fordern. Ihre Absicht geht namentlich auf die Errichtung von Jugendgerichten. Wir möchten hier auf folgende Schriften aufmerksam machen:

1. Dr. P. Köhne, Amtsgerichtsrat in Berlin, Entwurf zu einem Reichsgesetz, betr. die Ahndung und Verfolgung strafbarer Handlungen, welche von jugendlichen Personen begangen werden. Berlin, Guttentag, 1908.
2. Dr. Baernreither, Jugendfürsorge und Strafrecht in den Vereinigten Staaten von Amerika. Leipzig 1905.
3. J. F. Landsberg, Das Recht der Zwangs- und Fürsorgeerziehung. Berlin, Rothschild, 1908.

(Vergl. W. Rein, Jugendgerichte. No. 59 »Tag« und Pötsch »Zeitschrift für Christl. Erziehungswissenschaft«, 1908, No. 8.)

W. R.

11. Christoph Helwig als Didaktiker 1605—1617

(Gießen, A. Töpelmann, 1907)

Auf diesen sehr schätzenswerten Beitrag zur Kenntnis der didaktischen Bewegung im 17. Jahrhundert sei hier besonders aufmerksam gemacht. Die Arbeit gehört zu den Festschriften zur dritten Jahrhundertfeier der Universität Gießen und rührt von dem Professor der Philosophie D. Dr. Herman Siebeck her. Wir erhalten durch diese Schrift vor allem auch höchst interessante Einblicke in die Tätigkeit Ratkes und in sein Verhältnis zu seinen Mitarbeitern, unter denen Professor Helwig einer der hervorragendsten war. Interessant ist es auch zu erfahren, mit welchen Schwierigkeiten und Vorurteilen der Gießener Didaktiker innerhalb des Universitäts-Kollegiums zu kämpfen hatte. W. R.

12. Die Bücher des deutschen Hauses

Herausgegeben von Rudolf Presber

Berlin — Leipzig

Vor mir liegen zwölf Bände dieses höchst verdienstvollen Unternehmens, das die weiteste Verbreitung verdient. Zu einem beispiellos billigen Preis (75 Pf. das sehr geschmackvoll gebundene und ausgestattete Exemplar) wird dem Leser vortrefflicher Inhalt in feinster und deutlicher Form geboten. Den Unternehmungen, gute Bücher ins Volk zu bringen und die Schundliteratur zu vertreiben, reiht sich die Sammlung des Herrn Dr. Presber aufs würdigste an. Sie verdient die weiteste Verbreitung und wird sie gewiß finden. W. R.



Philosophisches

Hermann, Prof. **Ernst**, Grundriß der Philosophie für Anfänger. 2. Auflage. VIII u. 240 S. Cöthen (Anhalt), O. Schulze, 1907.

Seit seinem Erscheinen als Abhandlung in den Programmen des Großherzogl. Gymnasiums in Baden-Baden (1902—1904) hat sich der Grundriß der Philosophie für Anfänger von Prof. Ernst Hermann im Schulunterrichte bewährt, zum Selbststudium als geeignet erwiesen, und er kommt ohne Frage noch heute, da er in der mit dem Wechsel des Verlags verbundenen zweiten Auflage als unveränderter Abdruck der ersten vorliegt, einem wirklichen Bedürfnis entgegen. Wohl gab es bereits eine Anzahl kurzer und längerer Leitfäden für den Unterricht in der philosophischen Propädeutik, doch wie trocken ist darin oft der reine Lehrstoff in systematischer Ordnung aufgereiht, wie selten atmen die verwendeten Beispiele Lebenswärme, wie enttäuschen sie Lehrende und Lernende. Welchen Erfolg verbürgt demgegenüber E. Hermanns Lebenswerk! In einer Zeit, in der die Naturwissenschaften die Kräfte der gegenwärtigen Generation beanspruchen und in Spannung erhalten und der Kulturentwicklung nicht nur ein besonderes Gepräge verleihen, sondern sie auch einem merklichen Fortschritt entgegenführen, bleibt die Philosophie ebensowenig unberührt wie die Technik. In seinem Elementarbuch will nun der Verfasser durch anschauliche Entwicklung klarer Begriffe an einer Fülle äußerst taktvoll und geschickt der Literatur, Weltgeschichte und Lebenserfahrung entlehnter Beispiele, die durch den Grundsatz: »Kürze ist Würze« vielfach verkettet sind, den Unterricht in der Philosophie an höheren Schulen wieder zu Ehren bringen. Gewiß ist ihm nicht unbekannt, daß die Meinungen hervorragender Schulmänner und deutscher Staatsbehörden darüber auseinandergehen, ob unsere höheren Schüler obligatorischen Unterricht in der Philosophie erteilt bekommen sollen, oder ob ihnen nur ein fester Bestand an philosophischen Grundbegriffen zu übermitteln wäre. So verschieden im allgemeinen auch der diesbezügliche Standpunkt sein mag, im besonderen sind wohl alle darin einig, daß zur Bildung einer ge-

läuterten Weltanschauung, zu der vor allem die höhere Schule den Grund zu legen berufen ist, die Denkkraft geschult werden muß. Dieses würdige Ziel zu erreichen, dazu ist nach des Verfassers Ansicht kein anderes Studium in höherem Maße geeignet als das der »Königin der Wissenschaften«.

Eingeführt wird in dieses Wissensgebiet im ersten Buche durch einen Überblick über die Geschichte und Lehre seiner Schöpfer und Führer im klassischen Altertum. Mit dieser fesselnden Einleitung gewinnt der Verfasser ohne weiteres den Leser, weil eine in so lebhaften Farben gehaltene Darstellung lebhaftes Interesse zu wecken vermag. In fünf Kapiteln erfahren wir zunächst von den alten Naturphilosophen, an deren Spitze der weise Thales von Milet steht, sodann von dem berühmten Pythagoras und dem Atomisten Demokrit, ferner von abstrakten Denkern, den Eleaten, von Anaxagoras und den Sophisten, von den großen Meistern Sokrates, Platon und Aristoteles und endlich die Geschichte der wichtigsten Philosophenschulen. Im zweiten Buche werden wir über die intellektuellen Kräfte im Menschen belehrt, die in Vernunft und Sprache ihre Blüte finden, während das dritte Buch in leichtverständlicher Weise die Gesetze der Logik behandelt, nach denen der Mensch seine Geistesgaben richtig verwendet. Das vierte Buch beleuchtet in elementarer Durchführung die Erziehung des Menschen durch die sich an das Gefühl wendende Lehre vom Schönen (Ästhetik), und als fünftes Buch schließt sich die Ethik an, die sich auf den Willen gründet und darüber aufklärt, wie sich das Leben für diejenigen gestaltet, die die Philosophie zur Führerin ihres Handelns erwählen.

Der Vorzug des Werkchens beruht auf der durchgeführten Idee, daß der Lernende um so mehr von dem dargebotenen Stoffe aufnimmt und zu seinem geistigen Eigentum verarbeitet, je weniger abstrakt ihm die betreffenden Wahrheiten geboten werden. Demgemäß kann E. Hermanns Grundriß nicht bloß Schülern und Lehrern, sondern allen Gebildeten zum philosophischen Studium empfohlen werden, und es steht außer Zweifel, daß das Buch zu den bisherigen Freunden neue erwerben wird, die es lesen, studieren und liebgewinnen.

Leisnig i. Sa. Realschul-Oberlehrer Hermann Lange

Sternberg, Dr. **Th.**, Charakterologie und Wissenschaft. Lausanne, E. Frankfurter, 1907. 41 S.

Schon in früheren Jahrhunderten ruhen die Grundlagen der Charakterologie; denn seitdem freie Persönlichkeiten fördernd oder hemmend in den Zeitenlauf eingriffen, seitdem mangelte nicht das Bestreben, den inneren Wert des Menschen nach äußeren Merkmalen beurteilen zu lernen. Anerkannte Normen aufzufinden, nach denen sich »Charaktere studieren« ließen, gelang indessen nicht. Die einzelnen Versuche zeitigten triviale Prädikatstabellen, woraus sich naturgemäß nur Mosaike, keine lebenswahren Charakterbilder darstellen ließen. Neue Bahnen erschließt nun der Verfasser dem Charakterstudium auf den wenigen Seiten seiner Veröffentlichung. Nach einleitenden Bemerkungen über die Stellung der Charakteristik zur Psychologie als Wissenschaft und über die Entstehung

der Abhandlung verfolgt das Schriftchen einen dreifachen Zweck. Zunächst werden die Bücher der allgemeinen Charakterologie verworfen, wie sie das 17. und 18. Jahrhundert hervorbrachte, weil deren Leitsätze weder auf ausreichender Detailkenntnis sich gründeten, noch den komplizierten Aufbau der einzelnen Charakterzüge zur Einheit des Charakters beachteten. Sodann wird an zahlreichen Beispielen ein neuer Weg zur Darstellung eines wahrheitsgetreuen Charakterbildes erläutert. Die einzuschlagende synthetische Methode soll teleologisch sein; die Frage nach der Zweckmäßigkeit gilt also für entscheidend bei der Verknüpfung der Einzelzüge zum Gesamtcharakter, und als methodologischen Fundamentalsatz legt sie die Synthese jener charakteristischen Merkmale zu Grunde, die »normal« und »konträr« gestimmt sind, um durch die Wechselwirkung von »Satz und Gegensatz« einen weitverzweigten Parallelismus durchführen zu können. Zum Schlusse wird der Charakterologie gleich der vergleichenden Literaturwissenschaft und der Dramaturgie, für welche H. Dinger in Jena den Rang einer gesonderten Wissenschaft beansprucht, ihre Stelle unter den Kunstwissenschaften angewiesen. Die scharfsinnigen Durchführungen aber gipfeln in dem bemerkenswerten Satze, daß es an »charakterologischen Künstlern«, die fremde Charaktere ohne Anleitung sicher zu erkennen und ausgiebig zu verwenden verstanden, in keinem Zeitalter gefehlt habe (Hannibal, Cäsar, Napoleon usw.), daß aber als noch zu lösende Aufgabe verbleibt, die charakterologische Wissenschaft in ein System zu bringen.

Wegen des anregenden Materials verdient die interessante Neuerscheinung vielseitige Beachtung.

Leisnig i. Sa. Realschul-Oberlehrer Hermann Lange

Reinicke, Herbarts Theorie der Hemmungen und ihre Verwendung im Unterricht. Dissertation 1907. Borna, B. Noske. 61 S.

Dies Büchlein sollten alle Freunde und Gegner Herbarts studieren. Die Theorie der Hemmung ist ein überaus wichtiger Punkt der Psychologie und Pädagogik. Der Verfasser weiß mit großem Scharfsinn und reicher Belesenheit diese Theorie darzustellen, sie mit anderen Theorien zu vergleichen, die Einwendungen gerade mit Hilfe der physiologischen und experimentellen Psychologie zu widerlegen und die Theorie Herbarts zu bestätigen und sie dann für den Unterricht zu verwenden. Er schließt sein Werkchen mit den Worten: Wir glauben von neuem den Beweis erbracht zu haben, daß Herbarts Lehre, wenn die Bedeutung einer Philosophie an ihren praktischen Konsequenzen zu messen ist, durch ihre Anwendbarkeit auf das wichtige Gebiet des Unterrichts stets einen hervorragenden Platz unter den neuern Systemen einnehmen wird, mag auch namentlich die Psychologie in vieler Beziehung anfechtbar sein. Der letzte Zusatz paßt streng genommen kaum zu der Arbeit. Denn der Verfasser hat mit viel Geschick das, was in Herbarts Psychologie so vielfach angefochten worden ist, als richtig verteidigt. O. Flügel

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



Probleme der Naturphilosophie und insbesondere das Problem der Bewegung im Anschluss an die Arbeiten:

»Das Gefüge der Welt« von Hermann Graf Keyserling — »Philosophie und Naturwissenschaft« von Dr. W. Camerer und »Die philosophischen Grundlagen der Wissenschaften« von Prof. Dr. B. Weinstein

Von

Ing. **H. Friedrich**-Chemnitz

Die Grundlagen der Naturwissenschaft sind Probleme der Naturphilosophie.

Durch das Anwachsen des Materials hat sich eine notwendige Trennung der Einzelgebiete der Wissenschaften nach dem Prinzip der Arbeitsteilung ergeben. Das Bedürfnis aber nach einer einheitlichen Naturauffassung hat sich immer weiter verbreitet. Die oben angeführten Arbeiten sind ein neuer Beweis hierfür.

Sobald der Naturforscher die Grundlagen seiner Wissenschaft nicht bloß als Erfahrungstatsachen ansieht, sondern die Quellen der Erkenntnis, welche zu diesen geführt haben, aufsucht, begibt er sich auf das Gebiet der Philosophie. Einige halten dies für eine unfruchtbare Arbeit, welcher der Vertreter eines besonderen Wissenszweiges kaum seine Zeit widmen könne, andere haben gezeigt, daß die Grundlagen der Wissenschaften wohl einer Untersuchung bedürftig sind, insbesondere wenn man auf eine gemeinsame Grundlage der einzelnen Gebiete gelangen will und viele hoffen aus dem gefestigten Gebäude der Naturwissenschaften zu einem sicheren Fundament ihrer Weltanschauung zu gelangen. Doch der Weg auf dem dieses Ziel verfolgt wird und der Standpunkt ihrer Philosophie ist ein verschiedener. —

Der Standpunkt eines Systems der Philosophie oder die philosophische Betrachtungsweise kann in 3 Hauptarten unterschieden werden.

A. Bei der ersten Art wird als Ausgangspunkt eine Anschauung gewählt, die aus der Erfahrung gewonnen und verallgemeinert ohne nähere Untersuchung die Grundlage für das daraus zumeist deduktiv abgeleitete System der Philosophie bildet, wie z. B. bei Thales die Anschauung das Wasser sei das Grundelement, bei den Atomisten oder älteren Chemikern die Atome, bei Leibniz die Monaden usw. Auch Graf Keyserling geht von dem »Postulate« aus: »Das Universum ist ein geschlossenes, in sich zusammenhängendes Ganzes.« —

B. Die zweite Art ist jene, welche von der Erfahrung ausgeht und auf meist induktivem Wege zu höheren begrifflichen Erkenntnissen führt, ohne Untersuchung der Grundlagen der Erfahrung und der darauf aufgebauten Schlüsse. Diese wird vertreten durch die sogenannten Empiriker, welche sich entweder nur wenig durch begriffliche Deduktion über die Erfahrungstatsachen erheben, oder durch Analogie die Erfahrungen in einem Wissensgebiete auf ein anderes Gebiet zur Anwendung bringen und dadurch zu höheren Anschauungen und selbst zu metaphysischen Betrachtungen sich aufschwingen. Dies ist das gebräuchlichste oft sehr fruchtbare Verfahren der Physiker, welche z. B. die Mechanik auf verschiedenen Gebieten der Physik in Anwendung bringen, etwa die Wellenlehre in Anwendung auf Akustik, Optik und Elektrizitätslehre. Auch dieser Methode hat sich der Verfasser das »Gefüge der Welt« mehrfach bedient, z. B. indem er die Identität des Bildungsgesetzes bei Kristallen und Tönen nicht nur als erwiesen annimmt (vergl. S. 219), sondern diese Analogie auch auf verschiedene andere Gebiete anwendet.

C. Der dritte Weg geht auf die Untersuchung der Grundlagen der Erkenntnis ein. Es werden verschiedene Fragen zur Aufgabe der Untersuchung gestellt. Auch die Voraussetzungen, die bei dem ersten und zweiten Wege den Ausgangspunkt bildeten, gehören zu den zu untersuchenden Fragen der Erkenntnislehre. Mit Bezug auf die erste unter A. angeführte Methode lauten die Fragen: Wie sind die Voraussetzungen oder Grundbegriffe entstanden? Welche Widersprüche ergeben sich bei der kritischen Betrachtung derselben? Inwieweit haben sich die Voraussetzungen bei ihrer Anwendung auf Erfahrung als zweckmäßig erwiesen? usw.

Mit Bezug auf die zweite unter B. angeführte Methode kann gefragt werden: Wie kommt überhaupt Erkenntnis zu stande? Ist die bloße Erfahrung schon Erkenntnis? usw.

Zur Beantwortung solcher Fragen werden verschiedene Wege eingeschlagen. —

a) Z. B. stellt Graf KEYSERLING Fragen ganz allgemeiner Natur, wie die Frage nach der Einheit in der gegebenen Vielheit (S. 54), welche er (mit Plato) beantwortet: »Alles was ist, lehrt Plato, ist Beziehung; es gibt keine andere Einheit in der Mannigfaltigkeit als diejenige des einheitlichen Gesetzes. Die Einheit ist also eine Idee« oder (S. 60) »Wie sich das Formale der Erkenntnis zum Realen der Welt verhält«, untersucht derselbe, indem er zunächst annimmt: »daß dasselbe Gesetz, welches Einheit in die Mannigfaltigkeit des Naturgeschehens bringt, dem Denken die Notwendigkeit auferlegt, das Viele unter einem Gesichtspunkt zusammenzufassen. Es sind beides Funktionen derselben Grundgleichung«, und hierauf eine eigenartige Methode als Analogie der Projektionsmethode der Geometrie anwendet, da wie er sagt »von allen möglichen Äußerungen der Einheit des Gesetzes nur die Projektion auf das individuelle Leben im Rahmen seiner Gesetze uns zugänglich sei«, und dieselbe durch das Gleichnis veranschaulicht: »Der Mensch kann sich selbst nur im Spiegel sehen und dieser zeigt ihm immer nur seine Vorderansicht — sie möge hier die Erkenntnisformen oder, im Abstrakten, Kants Transzendentalphilosophie versinnlichen, dennoch aber ist er im stande auch sein Profil kennen zu lernen, dann nämlich wenn er statt eines, zwei Spiegel verwendet. Das erste Bild einer nochmaligen Spiegelung unterwirft, geradeso meine ich, können wir einen objektiven Blickpunkt, der Natur- und Denkgesetze zugleich umfaßt, gewinnen, wenn wir beide im zweiten Spiegel — demjenigen der Phantasie? (später Kunst) betrachten.« —

b) Ein anderer Weg wird von Prof. Dr. WEINSTEIN in dem Buche »Die philosophischen Grundlagen der Wissenschaften« eingeschlagen, indem die Entwicklung oder Entstehung der aus der Erfahrung und durch das Denken gewonnenen Erkenntnisse möglichst vielseitig untersucht und in Form populärer Vorträge dargestellt wird, wobei die Grundlagen der Wissenschaften zunächst eingeteilt und hierauf psychologischer und kritischer Betrachtung unterzogen werden. —

c) Oder man geht von den Beobachtungs- und Versuchsergebnissen eines bestimmten Wissensgebietes z. B. der Physiologie aus.

Dr. W. CAMERER stellt sich in dem Buche »Philosophie und Naturwissenschaft« die Frage: (S. 9) »Ob und inwieweit unsere Erkenntnis auf den Gesetzen des menschlichen Denkens und der alltäglichen Erfahrung beruht, wie sie jedem verständigen Menschen zustehen, ob und inwieweit sie von der exakt wissenschaftlichen Er-

fahrung durch den Versuch und durch besondere Beobachtung beeinflußt wird?« Diese Frage wird im Weiteren nicht direkt beantwortet, sondern es wird zunächst »das Seelenleben des Menschen im Lichte der heutigen Naturwissenschaft« besprochen und hierbei festgestellt »daß das menschliche Seelenleben nicht nur im allgemeinen, sondern bis ins Einzelste hinein untrennbar an das Nervensystem und besonders das Gehirn mit seinem höchst verwickelten, meist noch fast unerklärten und für uns vorläufig rätselhaften Bau, an die chemischen und physikalischen Vorgänge darin gebunden ist.« Hierauf wird in kurzer anschaulicher Weise die Anatomie und Physiologie des Nervensystems besprochen, ferner die Entwicklung des Geisteslebens beim Kinde. Er bezeichnet »das Zusammenfassen verschiedener Sinneseindrücke und Erinnerungsbilder zu einer Einheit noch ganz sinnlicher Art (beim Kinde und bei Tieren) als Bildung des Vorbegriffs, welcher ohne scharfe Grenzen in den eigentlichen Begriff übergeht, wobei jedoch die Urteilskraft sich beteiligt, mit der wir keinerlei Vorstellungen anatomischer oder mechanischer Art in Verbindung zu bringen wissen.« »Der Raumsinn, wie er von den Physiologen genannt wird, oder die Anschauung des Raumes nach Kantscher Bezeichnung kommt in ganz ähnlicher Weise (und bekanntlich gleichzeitig) zu stande, wie der Vorbegriff, nämlich dadurch daß die Eindrücke von drei Sinnesorganen infolge besonderer anatomischer und physiologischer Einrichtungen notwendig und ohne Vermittelung des Denkens in unserem Bewußtsein zu einer Einheit rein sinnlicher Art zusammenfließen.« Ebenso kommt nach Camerer auch der Zeitsinn ohne Mitwirkung des Denkens zufolge sensibler Ganglienzellen und Erinnerungszellen, welche das Rindengrau des Gehirns enthalten soll, zustande. Zur Begriffsbildung übergehend bezeichnet er als Dualismus der qualitativen und quantitativen Naturbetrachtung der menschlichen Erkenntnis, daß die eigentlichen Sinnesempfindungen (weich, süß usw.) nicht auf alle ganz gleich wirken. »Auch der denkende Mensch vermag in seinem Substanzbegriff Quantität und Qualität nicht dauernd zu trennen und die Illusion, von der Fechner spricht, wird kein Philosoph und kein Naturforscher los.« Endlich wird unter Psychophysik: Willensimpuls und Bewegung, Sinnesreiz und Empfindung besprochen. Das bisher Angeführte ist das Erfahrungsmaterial, oder gibt gewissermaßen den Standpunkt an, von welchem aus im Folgenden gewisse Grundbegriffe der exakten Wissenschaften besprochen werden z. B. die Kräfte, welche als Bekenntnisse unserer Unzulänglichkeit bezeichnet werden und zu weiterer Untersuchung auffordern sollten, der Begriff der Materie, welcher sich einerseits auf die drei

notwendigen und allgemeinen Eigenschaften der Körperlichkeit, welche eigentlich Vorstellungen sind, andererseits auf den Satz des Widerspruchs bezw. auf den Begriff der Undurchdringlichkeit und Starrheit stützt« (welcher Satz als sicheres Prinzip bezeichnet wird). Hierauf werden die Begriffe Trägheit, Masse, Schwere und Energie besprochen. Hierbei findet Dr. Camerer, daß Masse und Meßgehalt identisch ist und die Trägheit nichts als ein kurzer Ausdruck für den Satz vom zureichenden Grunde auf mechanische Verhältnisse übertragen ist. Es wird versucht die Schwerkraft auf Stoßwirkungen bewegter Ätheratome zurückzuführen. Zum Schlusse bespricht der Verfasser noch chemische und elektrische Erscheinungen. Die Behandlung der zahlreichen in der Arbeit angeregten Fragen, geschah von einem gewissen der mechanistischen Naturauffassung sich nähernden Standpunkt, ohne daß der Standpunkt selbst näher begründet und mehr nach seiner Zweckmäßigkeit als nach seiner Zulässigkeit und Richtigkeit untersucht wurde. —

d) Man kann endlich von einer bestimmten Behauptung ausgehen und diese einer philosophischen Betrachtung unterziehen z. B. von der Behauptung, welche sich aus der mechanistischen Naturauffassung ergibt und die fast in allen Gebieten der Physik sich als zweckmäßig erwiesen hat. — »Eine Naturerscheinung wird erst dann als begreiflich erklärt, wenn sie auf Bewegung zurückgeführt ist.« Die Untersuchung dieser Behauptung führt zu mehreren allgemeinen Fragen: Ist die mechanistische Auffassung in der Physik unentbehrlich, oder können physikalische Erscheinungen noch anders begreiflich gemacht werden? oder, Was ist nach der mechanistischen Auffassung das einfachste Begreifliche? u. a. Die Antwort auf die letztere Frage lautet gewöhnlich: Bei der gleichförmigen Bewegung frägt man nicht mehr nach dem Ursprung oder nach der treibenden Kraft. Sie kann einfach als bestehend angenommen werden.

Die Bewegung kann aber nur begrifflich als absolut gleichförmig angenommen werden und es frägt sich ob die Untersuchung hier stehen bleiben darf. Das Begriffliche kann an sich befriedigend sein. Auf begriffliche Voraussetzungen war auch das unter A. besprochene System der philosophischen Betrachtung aufgebaut. Wenn aber solche Systeme mit anderen die ebenfalls auf begrifflichen Voraussetzungen beruhen in Widerspruch kommen, dann entscheidet die Kritik über die Richtigkeit und Zweckmäßigkeit derselben bei ihrer Anwendung auf die Erscheinungstatsachen. Geht die Untersuchung nun auf die Grundbegriffe ein, so entstehen neue Fragen allgemeiner Natur, z. B.

die Frage: Soll Metaphysik bei der Untersuchung der Grundbegriffe vorausgehen? oder, Darf man denn eine begriffliche Untersuchung an die Grundbegriffe knüpfen? Hier setzt die Erkenntnislehre ein. Natürlich muß man auch bei dieser mit Begriffen operieren, aber nur mit solchen die vorläufig noch nicht Gegenstand der Untersuchung sind. —

Die Prüfung der vorausgeschickten Behauptung, nach welcher die Erklärung einer Naturerscheinung erst befriedigt, wenn sie auf Bewegung zurückgeführt ist, soll nun an besonderen Beispielen fortgeführt werden:

1. Ein mit einem Wollappen geriebener Glasstab wird elektrisch. Wir nehmen an demselben keine äußere Veränderung wahr und doch besitzt er jetzt eine neue Eigenschaft, die sich z. B. durch Anziehung von Hollundermarkstückchen äußert. Warum denken wir hier an einen verborgenen Vorgang? Es fehlt wohl eine Beziehung der neuen Eigenschaft des Glasstabes zu dem scheinbar ganz unveränderten übrigen Eigenschaften desselben? Die Erklärung der elektrischen Erscheinungen an demselben würde also erst befriedigend sein, wenn sämtliche Beziehungen festgestellt und auf bekannte Beziehungen oder gewohnte Anschauungen zurückgeführt werden können. An Stelle der obigen Behauptung tritt nun der Satz: »Eine Erscheinung ist erst begreiflich, wenn sämtliche Beziehungen derselben im Sinne unserer Grundanschauungen erklärt sind.« —

Die Grundanschauungen sind die einfachsten Vorstellungen, welche aus mehreren zu einer Einheit zusammengefaßten Empfindungen sich ergeben. Im selben Sinne erklärt Dr. W. Camerer die Bildung des »Vorbegriffs« und der Raumanschauung, als ein Zusammenfließen der Eindrücke mehrerer Sinnesorgane in unserem Bewußtsein zufolge besonderer anatomischer und physiologischer Einrichtungen. Die so gebildeten Vorstellungen sind von anderen Vorstellungen zu unterscheiden, bei welchen sich die Sinneseindrücke nicht zu einer Anschauung vereinigen. Man kann z. B. vom Schmerz eine Vorstellung aber keine Anschauung haben, wie überhaupt von den einzelnen Empfindungen. Unter Anschauung versteht man gewöhnlich die Vorstellung des Gesichtssinnes. Man kann aber eine äußere und eine innere Anschauung unterscheiden. Die erstere besteht in dem Zusammenfassen der auf einen Gegenstand sich beziehenden Wahrnehmungen zu einer Einheit.[1]) Ohne dieses Zusammen-

[1]) Das Zusammenfassen gleichartiger Sinneseindrücke ist schon durch unsere Sinneswerkzeuge gegeben, da dieselben z. B. feinere Unterschiede nicht wahrnehmen. Durch schärfere Beobachtung oder durch künstliche Unterstützung der Sinnesorgane

fassen würden höchstens Vorstellungen von Sinneseindrücken, aber keine Anschauungen zu unserem Bewußtsein gelangen. Die innere Anschauung bildet sich zugleich mit der äußeren, denn sie beruht auf dem Gedächtnis oder der Wiederholung der Einzel-Vorstellungen nach dem Aufhören des äußeren Reizes. Bei ihr ist das Zusammenfassen außerdem durch die Enge des Bewußtseins begründet, welche auch bewirkt, daß nur die auffallendsten Einzelvorstellungen (oder die wesentlichsten Eigenschaften) der Anschauung im Gedächtnis haften bleiben. Bei der psychologischen Entwicklung des Begriffs bildet diese innere Anschauung eine Vorstufe. Vielleicht hat Dr. W. CAMERER dieselbe Vorstufe mit dem Ausdruck »Vorbegriff« gemeint. Die innere Anschauung ist das Bild, welches wir uns von einem Gegenstande machen. Doch ist dieses erste Bild von den »inneren Scheinbildern oder Symbolen«[1]) welche H. HERTZ in der Einleitung zu seiner Mechanik als Grundlagen unseres Denkens bezeichnet, zu unterscheiden. An der inneren Anschauung eines Gegenstandes können nämlich verschiedene Veränderungen vorgenommen werden wie an einem Bilde und zwar geschieht dies zunächst noch ohne Einwirkung des Urteils. Durch Wiederholung der Sinneseindrücke werden die Anschauungen klarer, die Bilder gewissermaßen mit satteren Farben gemalt, durch die Phantasie werden sie mannigfaltig verbunden und umgewandelt wie dies besonders bei der kindlichen Phantasie anzunehmen ist. Zufolge der Gewohnheit in Bildern zu denken, erscheinen uns im Schlafe Traumbilder, welche aber im

---

kann eine Zergliederung zusammengefaßter Wahrnehmungen erfolgen. So zerfällt z. B. ein Organismus unter dem Mikroskop in viele Einzelwesen. Bei anderer Einrichtung der Sinnesorgane ist eine andere Auffassung der Wahrnehmungen anzunehmen. Es ist z. B. denkbar, daß man eine schnell bewegte Linie nicht als Fläche, einen schnell bewegten Punkt nicht als Linie wahrnimmt, sondern daß eine solche Erscheinung zu einer anderen Empfindung zusammengefaßt wird. Um dies anschaulich zu machen, nehme ich als Beispiel an, daß eine Fliege durch das bekannte 1000fache Auge die raschen Flügelbewegungen einer anderen Fliege zu einer besonderen, an Stelle unser Gehörsempfindung tretenden, Empfindung vereinige. Da wie bei einem Kinematographen die Bilder zu einem Gesamtbild sich vereinigen, jedes Auge der Fliege eine andere Stellung des bewegten Flügels aufnimmt und die Fliege jedenfalls eine Gesamtempfindung erhält. Wir empfinden den Anprall der Moleküle als ruhigen Druck oder als Töne, den Anprall von Ätherteilchen als Wärme oder Licht, wobei wir die kleinsten rasch bewegten Teilchen gegenüber dem Gesamteindruck der Körper vernachlässigen.

[1]) H. HERTZ, »Wir machen uns innere Scheinbilder oder Symbole der äußeren Gegenstände und zwar machen wir sie von solcher Art, daß die denknotwendigen Folgen der Bilder stets wieder die Bilder seien von den naturnotwendigen Folgen der abgebildeten Gegenstände.«

allgemeinen einen loseren Zusammenhang haben als die Anschauungsbilder.[1])

Es ist wahrscheinlich, daß der Säugling zuerst nur in Komplexen von Empfindungen vorstellt, z. B. besteht die Vorstellung der Milchflasche aus den Empfindungen: Süß, warm, wohlschmeckend usw. Erst später übt sich das Kind Empfindungen[2]) mit Bildern zu verbinden, was vermutlich geschieht, wenn es sich oft stundenlang mit dem Gegenstand seines Interesses beschäftigt, oder ohne sich zu rühren einen glänzenden Gegenstand lange ansieht. Auch bei der Entwicklungsgeschichte des Menschen kann man die Ausbildung des Vorstellens in Bildern verfolgen. Wahrscheinlich besteht das Vorstellungsleben niederer Tiere nicht in Bildern wie beim Menschen, sondern meist nur in Einzelempfindungen oder Empfindungskomplexen, welche zum größten Teil direkt und unbewußt in Bewegung oder Tätigkeit übergehen und nur zum Teil einer Wiederholung oder Erinnerung durch die Einrichtung des Zentralnervensystems unterworfen sind, wobei zwei Gebiete des Zentralorganes in Verbindung treten um an Stelle der direkten Umwandlung von Empfindung in Tätigkeit eine willkürlichere Wiederholung der Tätigkeit herbeizuführen. Es bilden sich also im Zentralorgan bestimmte Felder aus, von welchen einige für die Aufnahme von Empfindungen, andere für die Auslösung von Bewegungen dienen. Solche Felder werden auch beim menschlichen Gehirn unterschieden. Es genüge wenn ich hier auf die Beschreibung des Gehirns und des Nervensystems von Dr. W. Camerer hinweise. Aus der Entwicklung der Organisation des Gehirns erklärt sich auch die Vergrößerung und Gliederung desselben bei den höher organisierten Tieren und beim Menschen. Bei den Affen kann man annehmen, daß das Gesichtsfeld mit dem Bewegungsfeld des Gehirns in einem Zusammenhange ähnlich wie beim Menschen stehe, welcher durch fortwährende Übung insbesondere bei der Nachahmung von Bewegungen gewonnen wurde. In ähnlicher Weise mögen später das Gehörfeld und zugleich die Sprachwerkzeuge aus-

[1]) Zuweilen werden auch Einzelempfindungen zu Traumbildern umgewandelt und zwar im Schlafe kann eine Geruchsempfindung z. B. schöne oder häßliche Traumbilder hervorrufen, auch im Schrecken erscheint zuweilen infolge eines Stoßes oder dergl. eine Gestalt. Ähnlich kann man vielleicht auch die Visionen der Geisteskranken erklären.

[2]) Doch träumen wir wohl auch bloß Empfindungen, an welche wir uns beim Erwachen nur erinnern, wenn sie sehr starke Empfindungen waren, z. B. sagt man bei dem sogenannten Albdrücken, es kam etwas Schreckliches, Unbestimmtes, was uns drückte.

gebildet worden sein. Daß das Gehörfeld nach dem Gesichtsfeld sich entwickelte kann man daraus schließen, daß sich keine Zwischengruppe von Tieren findet, bei welchen bloß das Gehörfeld ausgebildet wäre. Die Natur scheint allerdings auf einer anderen Entwicklungslinie, etwa bei den Singvögeln auch eine Tiergattung mit besonders entwickelten Stimmorganen und wohl auch Gehörorganen geschaffen zu haben. Die erste Äußerung des Vorstellens in Bildern bei der Entwicklung des Menschen ist die Zeichensprache durch Handbewegungen, die sich aus der Nachahmung ergeben hat und später die Lautsprache. —

Erst bei der Zerlegung (oder ursprünglichen Teilung) der Anschauung in Einzelvorstellungen kommt das Urteil zur Wirkung und es entwickelt sich der Begriff. Die dem Begriff zu Grunde gelegte Anschauung, welche bei dem Zusammenfassen der Einzelvorstellungen durch das Denken entsteht, entspricht den inneren Scheinbildern oder Symbolen von welchen H. HERTZ spricht. Bei diesen kann man einen verschiedenen Grad von Anschaulichkeit unterscheiden. Sie sind um so anschaulicher je mehr die Begriffe in den wesentlichen Eigenschaften mit den Eigenschaften der sinnlich dargestellten Bilder übereinstimmen und sie sind um so reiner je weniger unwesentliche Eigenschaften die letzteren besitzen, die bloß ihnen, nicht aber den Begriffen selbst eigen sind. Man denke z. B. an gerichtete Strecken zur Darstellung der Kräfte. —

Die Grundanschauungen sind die Elemente der Anschauungsbilder. Zu diesen wird auch die Anschauung der Zeit gerechnet. »Die Anschauung der Zeit oder der Zeitsinn, sagt W. CAMERER, kommt bekanntlich ohne Mitwirkung des Denkens, allein durch anatomische und physiologische Einrichtungen zu stande.«

Die Anschauung der Zeit ist die Zusammenfassung nacheinander folgender Eindrücke zu einer Einheit in der Zeit, ohne diese würden wir zusammenhanglose Empfindungen haben. Da kein besonderes Organ als dem Zeitsinn allein zugehörig angesehen wird nimmt man nach W. CAMERER an, daß er an die Tätigkeit bestimmter Ganglienzellen der Grauhirnrinde gebunden sei. Der Zeitsinn ist ebenso wie der Raumsinn im Gegensatz zu den spezifischen Sinnen wie Gesicht, Gehör, Geruch usw. nicht an ein einzelnes Organ gebunden. —

Zu den Grundanschauungen rechne ich noch die Anschauung der Bewegung, wenn auch diese so wie die Anschauung der Zeit nicht so direkt anschaulich[1]) ist wie die Raumanschauung. Man

[1]) Während man sich von einer Einzelempfindung eine Vorstellung aber keine Anschauung bilden kann, kann man sich von der Bewegung keine Vorstellung bilden ohne die Anschauung eines bewegten Körpers.

kann vielleicht auch von einem Bewegungssinn sprechen. Ob zwar auch für diesen kein einzelnes Organ als Sitz desselben gilt, kann auf die Tätigkeit der Ganglienzellen, die zu den motorischen Nerven gehören, auf den sogenannten Muskelsinn, auf die Zentren der Reflexbewegungen und endlich auf den Willensbogen hingewiesen werden. Bisher wurde die Bewegungsvorstellung von den meisten Psychologen aus der Zeit- und Raumvorstellung abgeleitet, doch soll im Weiteren ihre Ursprünglichkeit gegenüber diesen nachgewiesen werden. Der Bewegungssinn oder die Anschauung der Bewegung steht im Zusammenhang mit dem Muskelsinn, er liegt zum großen Teil im Gebiete der unbewußten Seelentätigkeiten.

Man denke an die Geschicklichkeiten, welche nur durch Nachahmung also aus der Anschauung erlernt werden, wie z. B. das Schlittschuhlaufen. Man denke an die Reflexbewegungen auch bei Tieren und Pflanzen, an die mechanischen, unbewußten Bewegungen beim Gehen, an die mit dem sogenannten sympathischen Nervensystem zusammenhängenden Bewegungen der vegetativen Organe Herz, Lunge, Magen usw. und endlich an die Bewegungen in den Nerven selbst.

Bewußt werden uns die bei dem Durchgang durch den Willensbogen gehemmten oder durch den bewußten Willen hervorgerufenen Bewegungen. Auch die gehinderte Bewegung oder der Widerstand gehört zu der Bewegungsanschauung. Der Bewegungssinn liegt zwischen dem Raumsinn und dem Zeitsinn und vermittelt zwischen den bewußten und den unbewußten Geistestätigkeiten. Die Bewegungsanschauung gehört so wie die Raum- und die Zeitanschauung zu unseren Grundanschauungen. In dem Buche »Die philosophischen Grundlagen der Wissenschaften» kommt Prof. Dr. B. Weinstein in Anlehnung an Kant auf »Stammbegriffe«, welche er zu den allgemeinen »Anschauungsbegriffen« rechnet und zwar nimmt er als solche an: »Zeitlichkeit, Räumlichkeit, Substantialität und Ursächlichkeit.« Bezüglich der Zeitlichkeit und Räumlichkeit glaube ich mit den Ausführungen desselben übereinzustimmen, denn er sagt z. B. S. 226: »Die Zeitlichkeit aber wäre hiernach eine innere Anschauung (Bewußtsein im Wechsel der inneren seelischen Tätigkeit).«

Die anderen Stammbegriffe sollen später besprochen werden, jetzt kehren wir zu der zu untersuchenden Behauptung zurück. —

(Schluß folgt)

Universität und Religionsunterricht

Von

Professor Dr. **E. Thrändorf** - Auerbach i/S.

Auf der Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner, die am 25. September 1907 zu Basel gehalten wurde, hat Adolf Harnack einen Vortrag gehalten über die Beziehungen zwischen Universität und Schule in Bezug auf den Unterricht in Geschichte und Religion. Seine Ausführungen sind jetzt zusammen mit den Vorträgen von Klein über Mathematik und Naturwissenschaften, Wendland über Altertumswissenschaften und Brandl über neuere Sprachen als Buch erschienen[1]) und verdienen die Beachtung aller Religionslehrer besonders an höheren Schulen.

Am Schluß der Ausführungen über Religionsunterricht (S. 38 bis 43) sagt Harnack: »Ich schließe mit zwei Bitten — an meine Kollegen an der Universität: sie mögen in ihren Vorlesungen mehr der Schule und ihrer Bedürfnisse gedenken; es ist nicht so, daß die Wissenschaft verliert, was die Schule gewinnt, sondern es kann sehr wohl gelten: ‚Die Wissenschaft gewinnt, was die Schule gewinnt;' — an die Lehrer: sie mögen laut und kräftig aussprechen, was die Schule von der Universität in Bezug auf Vorlesungen und Übungen erwartet, und sie mögen, namentlich in den oberen Klassen mit dem nicht geizen, was sie auf der Universität gelernt haben, vielmehr die Kunst üben, die ‚pueri' durch große Gedanken und erweckende Arbeit zu ‚juvenes' zu machen, damit der Mann ihnen danke.«

Die Bitte an die Herren Professoren, sie möchten der Schule und ihrer Bedürfnisse gedenken, habe ich selbst vor einigen Jahren im Anschluß an einen Vortrag des Herrn Professor Kirn auf der Jahresversammlung der »Sächsischen kirchlichen Konferenz« in Chemnitz ausgesprochen. Ich freue mich daher sehr, daß der Herr Prof. Harnack jetzt denselben Wunsch äußert, und hoffe, daß dieser Wunsch nun, da er von so hervorragender Seite geäußert wird, auch bald Beachtung findet. Den andern Wunsch, die Lehrer möchten laut und kräftig aussprechen, was sie von der Universität in Bezug auf Vorlesungen und Übungen erwarten, will ich im folgenden selbst, so weit es in meinen Kräften steht, zu erfüllen suchen. Da ich aber nicht voraussetzen darf, daß alle meine Leser Harnacks Vortrag besitzen oder sich um der wenigen Seiten (38—43) willen das ganze

[1]) Universität und Schule. Teubner, 1907.

Buch (88 S.) anschaffen werden, so muß ich, bevor ich meine Wünsche äußern kann, erst Harnack selbst zu Worte kommen lassen.

Harnacks erster Wunsch lautet: »Wenn es nur zwei Arten die Religion zu lehren geben kann, die autoritative und die kritisch-geschichtliche — die berühmten konzentrischen Vertiefungen sind in der Regel nichts als Schein und täuschende Wiederholung —, so folgt daraus meines Erachtens fast mit Notwendigkeit, daß innerhalb des zwölfjährigen Lehrgangs der Schüler der Religionsunterricht zeitweilig zu unterbrechen ist und aufzuhören hat. Man darf 12- bis 14jährigen Knaben den Religionsunterricht noch nicht mehr rein autoritativ geben, und man kann mit der neuen Methode nicht beginnen. Die Würde, der Ernst und das Interesse des Religionsunterrichts wird nur gewinnen, wenn man ihn nach dem 6. Schuljahr abbricht und erst im neunten wieder aufnimmt. Höchstens eine Wochenstunde könnte man ansetzen, um gewisse Repetitionen vorzunehmen; doch wären auch diese solchen Schülern zu erlassen, welche den Konfirmandenunterricht besuchen.« — Ich kann diesem Vorschlag, den Lehrgang im Religionsunterricht durch einen breiten Einschnitt in zwei ganz verschiedene Teile zu zerlegen, nicht beistimmen und seine Begründung scheint mir sehr wenig zutreffend zu sein. Harnack selbst beginnt seine Ausführungen (S. 38) mit dem unbestreitbaren Satze: »Religion an sich ist nicht lehrbar.« Behält man diese Wahrheit fest im Auge, so kann es nur einen Unterricht in Geschichte religiöser Persönlichkeiten und Gemeinschaften geben. Diese Geschichte zeigt aber einen ganz allmählichen Übergang von der autoritativen Religionsform, die sich durch einfache Tradition von Geschlecht zu Geschlecht fortpflanzt, zu einer immer mehr auf eigne Überzeugung sich gründenden individuellen Frömmigkeit. Wie es nun in der Geschichte keine Sprünge gibt, so darf auch die Schule ihren Zöglingen keine solchen Sprünge zumuten, sondern muß ihnen vielmehr Gelegenheit geben, unter dem Schutze der Auktorität allmählich heranzureifen und Schritt für Schritt vom Standpunkt der Gebundenheit an äußere Auktoritäten zu einer eigenen persönlichen Überzeugung vorzudringen. Machen und erzwingen läßt sich dabei gar nichts, sondern hier heißt es für den Lehrer nur: Abwarten und beim Werden und Wachsen möglichst verständnisvoll helfen. Der eine Schüler reift rascher einer gewissen Selbständigkeit entgegen, der andere langsamer. Jede Überstürzung ist vom Übel. Der gewaltsame Einschnitt, wie ihn Harnack sich denkt, wäre gegen die Natur; denn daß die Schüler in der Zeit vom 12.—14. Jahre, in der ihre religiöse Entwicklung sich selbst überlassen wird, heranreifen

für die kritisch-geschichtliche Auffassung der Religion, das ist einfach nicht denkbar und widerspricht auch der Erfahrung, die man mit 14jährigen jungen Leuten immer wieder machen kann. Also müßte diesen pueri die kritisch-historische Betrachtungsweise, für die sie noch kein Bedürfnis haben, einfach aufgedrängt werden. Das würde aber nichts anderes heißen als: das dogmatisch-autoritative Verfahren wird fortgesetzt, nur der Inhalt wird ein anderer. Früher wurde kindlich-naive volkstümliche Religiosität geboten, und nun werden die Resultate der modernen theologischen Forschung vorgeführt. Ohne Zweifel ist es viel pädagogischer, wenn man den Zögling ganz langsam durch die geschichtlichen Stoffe und deren gründliche Besprechung zu selbständigem Fühlen und Denken heranreifen läßt. Die bewußte Loslösung von jeder äußerlichen Auktorität erfolgt nach meinen langjährigen Erfahrungen erst in späterer Zeit, etwa zwischen dem 16. und 18. Lebensjahre. Doch tritt dieser entscheidende Wendepunkt bei den einzelnen Individuen bald früher bald später ein. Genau läßt sich der Zeitpunkt nicht bestimmen. Im Seminar habe ich immer beobachten können, daß die Periode der Aufklärung von den Schülern der zweiten und ersten Klasse mit besonderem Interesse verfolgt wurde. Das war mir immer ein sicheres Zeichen, daß der Geist der Aufklärung in den Schülerseelen verwandte Saiten erklingen ließ. Natürlich muß man, um solche Beobachtungen machen zu können, nicht über die Aufklärung dozieren, sondern muß die Vertreter dieser Geistesrichtung selbst in klassischen Quellenstücken zu den Schülern reden lassen.[1]) Auf dieser Stufe scheint mir dann auch der rechte Platz zu sein für die Einführung in die Arbeiten und Resultate der modernen kritisch-historischen Theologie.

Der nächste Vorschlag HARNACKS lautet: »Der Religionsunterricht auf der höheren Stufe bedarf vier Jahre, denen nichts abgezogen werden kann. Im ersten Jahre, d. h. in Untersekunda ist die alttestamentliche Religion mit besonderer Betonung der Propheten zu behandeln, auf Grund der von der geschichtlichen Wissenschaft gewonnenen Ergebnisse und nach einer zuverlässigen Übersetzung. Im zweiten Jahre folgt die Geschichte Jesu und der Apostel auf dem Hintergrunde der jüdischen und hellenisch-römischen Zeitgeschichte. Ausgewählte Kapitel des Neuen Testaments müssen dabei gelesen werden; aber auf die Lektüre eines ganzen Evangeliums oder gar

[1]) Wir lesen Stellen aus Rousseau, Reimarus, Friedrich d. Gr., Lessing usw. (Kirchengeschichtliches Lesebuch von THRÄNDORF und MELTZER. III. Teil. 3. Aufl. Dresden 1907.)

eines Briefes wie des Römerbriefes — zumal in der Ursprache — verzichte man. Es steht in ihnen viel zu viel, was nicht in die Schule gehört, und der Grundtext ist zu schwer, seine Lektüre doch nur ein bloßer Schein. Die Verkündigung Jesu und die Wirksamkeit und Predigt des Paulus sollen die Schüler kennen lernen. Das kann man in einem Jahre sehr wohl erreichen, wenn man sich an die Hauptpunkte hält.« — Bei diesem Vorschlag, Altes und Neues Testament in je einem Jahre zu behandeln, setzt Harnack offenbar voraus, daß die Geschichte des Alten Bundes, das Leben Jesu und die Zeit der Apostel auf der Unterstufe im ersten bis sechsten Schuljahre schon einmal behandelt worden sind und nun nur noch einmal in kritisch-historischer Beleuchtung wiederholt, ergänzt und vertieft zu werden brauchen. Da wären wir also glücklich wieder bei den konzentrischen Kreisen, die eben so nachdrücklich verworfen wurden, angelangt. Ich habe gegen dieses Verfahren meine schweren Bedenken.

Wenn in sechs Jahren mit ziemlich unreifen Schülern der ganze Lehrstoff des Alten und Neuen Testaments durchgenommen werden soll, so muß in Anbetracht der mangelnden geistigen Reife der Schüler und der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit die Behandlung eine sehr oberflächliche sein und an ein wirkliches Einleben kann gar nicht gedacht werden. Die große Pause vom 12. bis 14. Jahre bringt die Schüler in der Aneignung des Stoffes und in der wirklichen Verarbeitung auch nicht weiter, und so bleibt die Hauptaufgabe der 2. Behandlung im 9. und 10. Schuljahre vorbehalten. Ist dem aber so, dann ist die Zeit für diese 2. Behandlung viel zu kurz bemessen. In zwei Jahren kann man unmöglich Altes und Neues Testament so behandeln, daß die Schüler wirklich einen Nutzen davon haben. Man sieht hier sehr deutlich, daß der Universitätsprofessor den Erfahrungen des Schullebens und der Schularbeit viel zu fern steht, um auf diesem Gebiete brauchbare Vorschläge machen zu können. Als Dozent denkt er, ohne sich das selbst zu gestehen, immer an Vorlesungen und rechnet mit der Zeit, in der er einen bestimmten Stoff in der Form von fortlaufenden Vorträgen bewältigen kann. Darum will er dann auch bei seinen Vorschlägen über neue Vorlesungen den Lehrern zu Hilfe kommen durch Einrichtung einer neuen, zusammenfassenden Vorlesung über alttestamentliche Religion und einer zweiten über die Verkündigung Jesu und das apostolische Zeitalter auf dem Hintergrund der Zeitgeschichte. Aber so einfach macht sich die Sache in der Schule nicht, besonders wenn man die Schüler zur Selbsttätigkeit und zu lebendigem religiösen Interesse erziehen will. Da dürfen die Sachen nicht einfach vordoziert werden,

sondern man muß den Schüler anleiten, den Stoff nach allen Seiten hin zu erwägen und sich mit den an ihn herantretenden Gedanken und Bestrebungen innerlich auseinanderzusetzen. Leute, die nichts von der Sache verstehen, reden da gern verächtlich von einem »Durchkauen« des Stoffes; aber gerade dieses Bild könnte sie, recht verstanden, zum Nachdenken anregen; denn bekanntlich kommen nur die Nahrungstoffe dem Körper wirklich zu gute, die gründlich verdaut werden. Vorbedingung für rechtes Verdauen ist aber gutes Kauen. Selbstverständlich darf die Bearbeitung des Stoffes nie langweilig werden, denn nach Herbart[1]) ist »langweilig zu sein die ärgste Sünde des Unterrichts«. Darum muß das Verfahren so eingerichtet und gehandhabt werden, daß der Schüler an der Arbeit seine Freude findet, weil er fühlt, wie er dabei innerlich wächst und erstarkt.[2]) Eine solche Behandlung erfordert aber Zeit, und da wir diese nicht durch Hinausschieben nach dem Ende hin gewinnen können, weil sonst die weiteren Stoffe zu kurz kommen würden, so müssen wir die von Harnack freigelassenen Jahre zu Hilfe nehmen. Wir geben dann eben die beiden konzentrischen Kreise einer autoritativen und einer kritisch-historischen Behandlung auf und nehmen die Stoffe einfach in historischer Folge so durch, daß wir den Schüler ganz allmählich zu selbständigem Erfassen und Verarbeiten des historisch Gebotenen zu erziehen suchen.

Das dritte Jahr der Oberstufe will Harnack, »der Kenntnis des Katholizismus und des alten Protestantismus« gewidmet sehen; »denn so ist die Aufgabe, um die es sich hier handelt, zu bezeichnen. Kirchengeschichte als Kirchengeschichte auf der Schule zu betreiben, ist meines Erachtens nicht zweckmäßig oder vielmehr nur zweckmäßig, wenn man sich ganz klar macht, was man damit erreichen will. Es kann das doch nichts anderes sein, als ein wirkliches, fundamentiertes Verständnis des heutigen Katholizismus und des Protestantismus zu gewinnen und einige große Persönlichkeiten der Kirchengeschichte kennen zu lernen. Mit den Konfessionen wird es der Schüler im Leben zu tun haben. Sie soll er gründlich kennen und verstehen. Zur Zeit aber steht es meist ganz anders. Die Schüler, welche die Gymnasien verlassen, kennen allerlei aus der Kirchen-

---

[1]) Allgemeine Pädagogik, herausgegeben von Fritzsch (Leipzig, Reclam) S. 81.

[2]) Wie ich mir eine solche Behandlung biblischer Stoffe denke, das habe ich zu zeigen gesucht in dem Präparationswerk »Der Religionsunterricht auf der Oberstufe der Volksschule und in den Mittelklassen höherer Schulen«. I. Teil. Das Leben Jesu (4. Auflage). II. Teil. Das Zeitalter der Apostel (3. Auflage). Dresden-Blasewitz 1908.

geschichte, meistens (wie ich mich oft überzeugt habe) recht unzusammenhängend und sinnlos — einige kennen sogar die gnostischen Systeme und allerlei krauses und für sie völlig wertloses Detail — aber die katholische Kirche, die größte religiös-politische Schöpfung der Geschichte, kennen sie absolut nicht und ergehen sich über sie in ganz dürftigen, vagen und oft geradezu unsinnigen Vorstellungen. Wie ihre großen Institutionen entstanden sind, was sie im Leben der Kirche bedeuten, wie leicht man sie mißdeuten kann, warum sie so sicher und eindrucksvoll fungieren — alles das ist nach meinen Erfahrungen, seltene Ausnahmen abgerechnet, eine terra incognita. Kaum steht es besser mit der Kenntnis des Protestantismus des 16. Jahrhunderts, der ja schlechterdings nicht zu verstehen ist, wenn man die katholische Kirche nicht kennt. Losgelöst von diesem Boden, schwebt er in der Luft, und sehr vieles in ihm erscheint uns nun als etwas ganz Barockes und Unbegreifliches, ja als eine willkürlich erzeugte Last. Der Lehrer muß sich demgegenüber in diesem Lehrjahre fest und unausgesetzt die eine Aufgabe vor Augen halten: wie schaffe ich meinen Schülern ein Verständnis der katholischen Kirche und des alten Protestantismus und belebe es durch die Vorführung einiger großer kirchlicher Persönlichkeiten. Die Entstehung und Bedeutung aller Hauptfunktionen der beiden Kirchen muß er schildern, und dazu so viel geschichtlichen Stoff herbeiziehen, als er für die Erfüllung dieser Aufgabe nötig hat, aber auch nicht mehr. Der Schüler braucht nichts aus der Kirchengeschichte zu kennen, was er nicht irgendwie in den heutigen Kirchen wiederfindet; aber er soll Rechenschaft geben können, warum die Kirche, welche die Weltherrschaft zu ihrem Ziele hat, auch das Mönchtum umschließt, warum sie einen Priesterstand nicht entbehren kann, und was er bedeutet, wie es zur Messe gekommen ist und wie zum Beichtstuhl, welche Rolle das Sakrament spielt und die Autorität, und welche Rolle neben ihnen die augustinische Frömmigkeit, und nun — wie sich dagegen der Protestantismus abhebt und an welchen Punkten er eine totale Revision bedeutet und an welchen nur eine partikulare. Dieses und ähnliches zu wissen, ist ein Stück allgemeiner Bildung, und das Nichtwissen muß notwendig traurige Folgen im Kampf der Geister und im Kampf um die Macht nach sich ziehen und zur bösen Schwäche werden.«

In Bezug auf das, was erreicht werden soll, bin ich mit Harnack ganz einverstanden. Auch für mich handelt es sich darum, dem Zögling Verständnis und Interesse für das religiöse und kirchliche

Leben der Gegenwart beizubringen, und der Weg dazu führt bei mir wie bei Harnack durch die Geschichte. Ich nenne diesen Unterricht um seines allgemeinen Charakters willen »Schulkirchengeschichte« oder »Geschichte des religiösen und kirchlichen Lebens« mit dem Zweck, das Wesen der Hauptkonfessionen kennen zu lernen;[1]) für Harnack dagegegen scheint der Ausdruck »Kirchengeschichte« zu hochtrabend zu sein; darum spricht er lieber von einer »Kirchen- oder Konfessionskunde« (S. 41 u. 42) auf geschichtlicher Grundlage. Der Unterschied in Bezug auf die Aufgabe ist also nicht allzu groß. Dagegen bin ich in Bezug auf die Zeit, die für diese geschichtliche Einführung in das Wesen der Konfessionen gebraucht werden soll, mit Harnack durchaus nicht einverstanden, und vielleicht liegt hier sogar ein sehr wesentlicher pädagogisch-methodischer Unterschied zu Grunde. Harnack will seine Konfessionskunde in einem Jahre zu Ende führen. Das ist nach meinen Erfahrungen nicht möglich. Zwischen Durchnehmen und Aufnehmen ist bekanntlich ein sehr großer Unterschied. Soll unser Zögling das Wesen einer Konfession wirklich kennen lernen, so muß er mit dem Geiste ihrer hauptsächlichsten klassischen Vertreter in Berührung gebracht werden, muß ihre Weise zu denken und zu fühlen soweit als möglich nachzuerleben suchen, und so ihr Verhalten als geschichtlich begründet verstehen und würdigen lernen. Das läßt sich aber nicht im Handumdrehen in einem Jahre erreichen. Vortragen kann der Lehrer in einem Jahre bei 2 Wochenstunden sehr viel, und der Schüler wird vielleicht auch genötigt werden können, das Vorgetragene in der Hauptsache auswendig zu lernen; aber das ist kein Einleben, sondern nur ein Anlernen. Die Früchte dieses Verfahrens sind wie ein äußerer Anstrich, den Wind und Wetter bald wieder abwaschen. Wenn bleibende Wirkungen erzielt werden sollen, so muß dem Schüler Zeit gegönnt werden zu erwerbender und eindringender Vertiefung, man muß ihn anleiten, sich mit den Repräsentanten der Vergangenheit gleichsam zu unterhalten, Fragen an sie zu stellen und Antworten zu suchen, um so allmählich in ihren Geist einzudringen. Wenn man die Sache so macht, dann braucht man für die vorreformatorische Zeit sicher ziemlich ein Jahr und für die Reformationszeit wenigstens ebensoviel.

Ich bin eine lange Reihe von Jahren in der glücklichen Lage gewesen, meine Seminaristen in der zweiten Klasse etwas gründlicher mit den Hauptschriften Luthers bekannt machen zu können. Dabei

[1]) Vergl. S. 63 und 64 des Jahrganges 1904 dieser Zeitschrift.

habe ich die Erfahrung gemacht, daß sie erst sehr allmählich Verständnis und Interesse für diese Lektüre gewannen. War aber das einmal erreicht, dann waren sie mit großem Eifer bei der Sache, und ehemalige Zöglinge aus weit zurückliegenden Jahrgängen versichern mir noch heute oft, wie gern sie sich an die Stunden erinnern, in denen sie sich mit Luther beschäftigen durften. Ich glaube, sie haben aus dieser Beschäftigung mehr Verständnis für den Geist der Reformation gewonnen als aus noch so formvollendeten Vorträgen. Neuerdings habe ich den Versuch gemacht, auch die Alte Kirchengeschichte in ähnlicher Weise im Anschluß an das »Kirchengeschichtliche Lesebuch«[1]) von Meltzer zu behandeln und habe bei zwei Wochenstunden fast ein ganzes Jahr dazu gebraucht. Über Mangel an Interesse und Teilnahme der Schüler habe ich nie zu klagen gehabt, und das Wesen des Katholizismus haben die Schüler doch etwas gründlicher kennen gelernt. Natürlich kann ein erster Versuch sowohl in Bezug auf die Quellenauswahl wie auch auf deren Behandlung noch nicht Vollkommenes bieten; aber ich glaube doch, jeder, der den Versuch mit etwas Lehrgeschick wiederholt, wird bald fühlen, daß er auf dem rechten Wege ist.

»Das vierte und letzte Jahr muß — so fordert Harnack weiter — der Darlegung des Wesens der Religion und des Wesens des Christentums mit besonderer Rücksicht auf die Spannungen und Konflikte mit den modernen Weltanschauungen gewidmet sein. Nicht um Dogmatik handelt es sich, sondern unter Anknüpfung an den alten Protestantismus ist seine Fortentwicklung in den letzten drei Jahrhunderten einerseits und seine Selbstbehauptung gegenüber den modernen Erkenntnissen andrerseits zu schildern. Dabei werden sich die Grundfragen der Religion im allgemeinen und des Christentums im besondern von selbst einstellen; auch wird immer wieder auf die Verkündigung Jesu und des Paulus zurückgegriffen werden müssen. Von besonderer Bedeutung wird es auch sein, in Verbindung mit dem deutschen Unterricht darzulegen, wie sich das Christentum bei einigen der großen Denker und Führer in den letzten 120 Jahren darstellt, und wie die Probleme und Konflikte sich teils vereinfachen teils verschwinden, wenn man auf den Kern der Religion zurückgeht. Es wird dieser Stufe — wir haben es mit 18- und 19jährigen Jünglingen zu tun — angemessen sein, daß der Unterricht hier ganz wesentlich in Form von Vorträgen gegeben wird, an die sich Besprechungen anschließen, in denen die Schüler mit ihren Erkennt-

[1]) I. Teil: Alte und mittelalterliche Kirchengeschichte. Dresden 1906.

nissen und Fragen zu Worte kommen. Systematische Apologetik ist durchaus zu vermeiden; auch hier sollen vor allem die Tatsachen sprechen, vornehmlich die, welche ich soeben angedeutet habe — wie sich das Christentum bei großen Denkern und Führern darstellt.[1]) Dazu ist aber weiter noch ein Blick auf die Arbeit der Kirche zu werfen; denn in den Werken stellt sich das Wesen der Sache am sichersten dar.«

In der Bezeichnung der Hauptaufgabe des Religionsunterrichts in der Abschlußklasse stimme ich Harnack vollkommen bei und zwar muß ich ihm als Seminarlehrer um so mehr recht geben, weil unsre Zöglinge aus der ersten Klasse direkt ins Leben und in den Beruf hinaustreten. Da müssen sie natürlich für das, was ihrer im Leben wartet, gewappnet und gesattelt sein. Jetzt ist das im allgemeinen nicht der Fall. »Auf den Seminaren — so schreiben ,die Grenzboten'[2]) — werden die Schüler auf einen populär und pädagogisch zurechtgemachten Extrakt orthodoxer Theologie hin abgerichtet, während die fleißigen und strebsamen unter ihnen aus Büchners ,Kraft und Stoff' moderne Bildung zu schöpfen suchen.« Harnacks Vorschlag würde also, wenn er durchgeführt würde, für die Seminare einen gewaltigen Fortschritt bedeuten. Aber auch die Gymnasien und Realgymnasien würden gut tun, wenn sie ihre Primaner in der angegebenen Weise für den Eintritt in das religiöse und kirchliche Leben der Gegenwart vorbereiteten. Der Abschluß der allgemeinen und ganz besonders der religiösen Bildung liegt für die meisten jungen Leute am Ende der Gymnasialzeit. Die Universität ist ihnen durchaus nur eine Fachschule, auf der man sich für den bestimmten Beruf vorbereitet. Auch die philosophischen Vorlesungen, die dem Abschluß der allgemeinen Bildung dienen könnten, werden von den meisten nur gehört, »weil in Philosophie geprüft wird«. Eine Erweiterung und Vervollständigung seiner religiösen Bildung sucht, wenn man von den Theologen absieht, fast kein Student auf der Universität. Darum ist es ganz richtig, wenn Harnack der Oberprima die Aufgabe zuweist, durch Behandlung von Gegenwartsfragen die Abiturienten für den Eintritt in das öffentliche Leben ihrer Zeit möglichst geschickt zu machen. Nur hätte ich gewünscht, daß er eine andere Form der Darbietung vorgeschlagen und den rein geschichtlichen Charakter dieses Unterrichts entschiedener betont hätte.

(Schluß folgt)

[1]) Die Sperrung rührt wie auch oben von mir her.

[2]) Jahrgang 1900. No. 43. S. 169.



1. Drittes Preisausschreiben der »Kantgesellschaft«

Carl Güttler-Preisaufgabe

Welches sind die wirklichen Fortschritte, die die Metaphysik seit Hegels und Herbarts Zeiten in Deutschland gemacht hat?

Das Thema ist der von der Berliner Akademie der Wissenschaften für 1791 gestellten und bis 1795 verlängerten Aufgabe nachgebildet, zu deren Bearbeitung Kant selbst Entwürfe gemacht hatte: »Welches sind die wirklichen Fortschritte, die die Metaphysik seit Leibniz' und Wolffs Zeiten in Deutschland gemacht hat?« Das jetzt gestellte Thema könnte auch lauten: »Welche definitiven Resultate hat die Metaphysik seit dem Zusammenbruch des deutschen Idealismus erzielt?« Hierbei ist »Metaphysik« wie in jener Akademie-Aufgabe und wie bei Kant im weiteren Sinne genommen, derart, daß auch erkenntnistheoretische und naturphilosophische Probleme darunter fallen. Das Thema ist nicht so gemeint, daß notwendig »wirkliche Fortschritte« aufgewiesen werden sollen; auch eine zu einem negativen Ergebnis kommende Arbeit kann, wenn sie nur wissenschaftlich gut durchgeführt ist, preisgekrönt werden.

Die zeitliche Begrenzung nach rückwärts ist so zu verstehen, daß eine eingehende Würdigung Schopenhauers, des letzten Schelling, Benekes und Krauses außerhalb des Themas liegen soll.

Es handelt sich hierbei nicht um eine ausführliche historische Darstellung aller in Betracht kommenden Systeme und Richtungen, — im Gegenteil, die Kenntnis derselben wird in die Beantwortungen des Themas vorausgesetzt; Aufgabe des Autors ist es vielmehr, das Haltbare, Gemeinsame, Dauernde aus dem historischen Material jener Systeme und Richtungen herauszuarbeiten, das Veraltete, Individuelle, Wandelbare abzuscheiden und, an den so gewonnenen Resultaten, die Fortschritte gegenüber der Periode Hegel-Herbart, eventuell auch gegenüber der Kantischen und Vorkantischen Metaphysik festzustellen. Am zweck-

mäßigsten würde dies durch zusammenfassende Thesen am Schlusse der Arbeit selbst geschehen.

Die Ausschreibung dieser dritten Preisaufgabe verdankt die Kantgesellschaft der Anregung ihres Mitgliedes, des Herrn Professor Dr. Carl Güttler an der Universität München, welcher nicht nur das oben formulierte Thema nebst Erläuterungen uns selbst angegeben, sondern auch der Gesellschaft für die beste Beantwortung der Aufgabe

Eintausend Mark

und für die zweitbeste Bearbeitung

Sechshundert Mark

zur Verfügung gestellt hat.

Für die Bewerbung an diesem Preisausschreiben gelten folgende Bestimmungen:

1. Die Bewerbungsschriften sind einzusenden an das »Kuratorium der Universität Halle«. 2. Ablieferungsfrist: 22. April (Kants Geburtstag) 1910. 3. Jede Arbeit ist mit einem Motto zu versehen. Name und Adresse des Verfassers dürfen nur in geschlossenem Couvert beigefügt werden, das mit dem gleichen Motto zu überschreiben ist. 4. Jeder Arbeit ist ein genaues Verzeichnis der benützten Literatur, sowie eine detaillierte Inhaltsangabe beizufügen. 5. Nur gut lesbar hergestellte Bewerbungsschriften werden berücksichtigt. Undeutlich geschriebene, schwer lesbare Manuskripte werden unbedingt von vorn herein von der Konkurrenz ausgeschlossen. Daher werden die eingesendeten Arbeiten am besten mittelst **guter** Schreibmaschinenschrift hergestellt. 6. Die Blätter des Manuskripts müssen paginiert und mit Rand versehen sein. Nur die Vorderseite der Blätter sollte beschrieben werden. Das Manuskript kann aus losen Blättern in einer mit Bändern versehenen Mappe bestehen. 7. Die Arbeiten müssen in deutscher Sprache abgefaßt sein. 8. Als Preisrichter fungieren: Geheimrat Professor Dr. A. Riehl und Geheimrat Professor Dr. K. Stumpf an der Universität Berlin, sowie Professor Dr. O. Külpe an der Universität Würzburg. 9. Die Verkündigung der Preiserteilung findet Ende 1910 in den »Kantstudien« statt. 10. Sind überhaupt keine preiswürdigen Arbeiten eingelaufen, so können die relativ-befriedigendsten Beantwortungen nach dem Ermessen der Preisrichter aus dem Preisfonds Remunerationen erhalten. 11. Die Redaktion der »Kantstudien« ist berechtigt, aber nicht verpflichtet, preisgekrönte Arbeiten in ihrer Zeitschrift (resp. in den zugehörigen »Ergänzungsheften«) abzudrucken. 12. Nichtgekrönte Arbeiten werden seitens des Geschäftsführers der Kantgesellschaft demjenigen zurückgegeben, welcher sich durch Angabe des betreffenden Mottos legitimiert. Nicht reklamierte Arbeiten werden nach Verlauf eines Jahres, am 31. Dezember 1911, samt dem zugehörigen uneröffneten Couvert vernichtet.

Halle a. S., im März 1908.
(Reichardtstr. 15.)

Der Geschäftsführer der »Kantgesellschaft«.
Prof. Dr. H. Vaihinger.

2. Dritter internationaler Kongress für Philosophie

Heidelberg, 31. August bis 5. September 1908

Heidelberg, Februar 1908.

Der internationale Kongreß für Philosophie, der im Jahre 1900 in Paris bei Gelegenheit der Weltausstellung begründet wurde und zum zweiten Male 1904 in Genf tagte, soll naah dem dort gefaßten Beschlusse in diesem Jahre in Heidelberg zusammentreten.

Die staatlichen, städtischen und akademischen Behörden haben ihre bereitwillige Unterstützung in dankenswerter Weise zugesagt, und wir beehren uns, zum Besuche der Versammlung einzuladen, welche in der Woche vom 31. August bis 5. September stattfinden wird.

Nach einem Begrüßungsabend am Montag, den 31. August soll am Dienstag, den 1. Septamber die erste der vier allgemeinen Sitzungen und am Vormittag des Samstag, 5. September die Schlußsitzung abgehalten werden, an die sich am Nachmittag ein Ausflug anschließen wird.

Für die besonderen Arbeiten wird sich der Kongreß in folgende 7 Sektionen gliedern: 1. Geschichte der Philosophie; 2. Allgemeine Philosophie, Metaphysik und Naturphilosophie; 3. Psychologie; 4. Logik und Erkenntnistheorie; 5. Ethik; 6. Ästhetik; 7. Religionsphilosophie.

Die Verhandlungen des Kongresses werden in deutscher, englischer, französischer und italienischer Sprache geführt.

Anmeldungen zu Vorträgen für die Sektionen werden zunächst an den mitunterzeichneten Generalsekretär Dr. Elsenhans (Heidelberg, Plöck 79) erbeten, der sie den noch zu bestimmenden Sektionsvorständen überweisen wird. Die Ausdehnung der einzelnen Mitteilungen sollte die Zeit von 15 Minuten nicht überschreiten; den Zeitraum für die Diskussion nach Maßgabe der Zahl der Anmeldungen zu begrenzen, bleibt den Sektionsvorständen vorbehalten.

Der Preis der Mitgliedskarte beträgt 20 M; sie berechtigt zur Teilnahme an allen Veranstaltungen des Kongresses und zum unentgeltlichen Bezuge des Kongreßberichtes. Für Damen, welche zur Familie eines Kongreßmitgliedes gehören, werden besondere Karten zu 10 M ausgegeben, welche dieselben Berechtigungen wie die Mitgliedskarten, mit Ausnahme des Anspruchs auf den Kongreßbericht, gewähren.

Anmeldungen zur Beteiligung sind im Interesse der Schätzung des zu erwartenden Besuchs so früh wie möglich erwünscht; sie erfolgen am besten in der Form der Einzahlung des Beitrags mit Postanweisung an die Rheinische Kreditbank, Depositenkasse Ludwigsplatz, in Heidelberg, mit möglichst genauer Angabe der Adresse, an welche sodann die Mitgliedskarte durch die Post zugestellt werden wird.

Im Monat Mai wird eine zweite Einladung mit genaueren Angaben erfolgen, die auch Mitteilungen über die Unterkunft in Heidelberg enthalten werden.

Das Heidelberger Organisations-Komitee:

Geh. Regierungsrat Dr. J. Becker. Privatdozent Dr. Elsenhans, Generalsekretär des Kongresses. Geh. Hofrat Dr. Gothein. Professor Dr. Hampe,

Dekan der philosophischen Fakultät. Professor Dr. Hoops. Geh. Hofrat Dr. Jellinek, Prorektor der Universität. Geh. Rat Dr. Koenigsberger. Geh. Hofrat Dr. Kossel. Privatdozent Dr. Lask. Privatdozent Dr. F. A. Schmid. Professor Dr. Schneegans. Geh. Kirchenrat Dr. Tröltsch. Professor Dr. Vossler. Bürgermeister Professor Dr. Walz. Frau Marianne Weber. Professor Dr. Max Weber. Oberbürgermeister Dr. Wilckens. Geh. Rat Dr. Windelband, Präsident des Kongresses.

Die vom Genfer Kongreß ernannte permanente internationale Kommission besteht aus folgenden Herren:

Deutsche Sprache: Barth (Leipzig), Cantor (Heidelberg), Dilthey (Berlin), Hillebrand (Innsbruck), Jodl (Wien), Lasson (Berlin), Riehl (Berlin), Stein (Bern), Vaihinger (Halle), Windelband (Heidelberg).

Englische Sprache: Baldwin (Princeton), Carus (Chicago), Ladd (New-Haven), Mac Farlane (Pennsylvania), Russell (London), Schurman (Ithaca), Stout (St. Andrews), Strong (Columbia).

Französische Sprache: Bergson (Paris), Boutroux (Paris), Coutural (Paris), Dwelshauvers (Brüssel), Gourd (Genf), Xavier Léon (Paris), Mansion (Gent), Remacle (Hasselt).

Italienische Sprache: Calderoni (Florenz), Peano (Turin), Vailati (Rom).

Skandinavische Sprache: Aars (Christiania), Geijer (Upsala), Mittag-Leffler (Stockholm).

Slavische Sprache: Drtina (Prag), Iwanoski (Moskau), Kozlowski (Warschau), Vassilief (Kasan), Serebrenikow (Petersburg), Tschelpanov (Kiew).

Ungarische Sprache: Alexander (Budapest).

---

3. Die falsche und die rechte Art, auf höheren Schulen Patriotismus zu pflegen

Von Professor Wächter in Rudolstadt

(Schluß)

II.

Alledem gegenüber vergegenwärtigen wir uns nun die rechte Art, Patriotismus in den höheren Schulen zu pflegen. Diese ist — und das ist das Hauptkennzeichen — nicht, wie die unechte und schlechte, die wir soeben im einzelnen schilderten und beleuchteten — gekünstelt und aufgebauscht, sondern unverfälscht, natürlich, ja naturwüchsig, von Herzen kommend und deshalb auch zu Herzen gehend. So werden die Geburtsfeste der regierenden Herren, desgleichen andre Gedenktage in ihrem Leben, freudige, wie traurig ernste, in schlichter, aber gerade dadurch würdiger Weise gefeiert mit Gesang, sowie einer würdigen Ansprache des Direktors oder eines Kollegen; und diese kann in einem Gebete gipfeln. Das Hauptgeschenk des Festtags ist freilich für die Jugend

wohl aller Zeiten — so ernüchternd es klingen mag — nicht das Officium des Festaktes, sondern der Wegfall des gesamten Unterrichts. Auch die bestgearteten Schüler und Schülerinnen werden das eingestehen, und warum auch nicht? Was für einen gedämpften Eindruck muß nicht die hierzulande frühere Maßnahme gemacht haben, als man vor etwa einem halben Jahrhundert im Gebet bei der gewöhnlichen Morgenandacht nebenbei eines hohen Geburtstages gedachte, dann aber ganz geruhig, wenn auch der Jugend höchst ungemütlich, die Tageslektionen abhielt, also den Tag nur im Fluge weniger Minuten hastend ein wenig auszeichnete! Es ist ja bei Festakten nötig, die Schulräume, zumal falls eine Aula fehlt, gründlichst zu säubern und auch die Bilder oder wenigstens das eine des am heutigen Feste Gefeierten mit einem Festgewinde zu schmücken. Ob dieser Kranz oder diese Guirlande erst für viel Geld erschwungen ist aus einer Kunstgärtnerei, oder selbstgebunden aus schmucken Feld- oder Gartenblumen, darauf kommt weniger an. Nur daß überhaupt ein Schmuck nicht vergessen ist, sowie auch an unsern Wiegenfesten, den schlichteren der Leute minorum gentium, ein paar muntere Blumenstöckchen nicht auf dem Festtische fehlen dürfen zum unverhohlenen Ausdruck teilnehmender Feststimmung, die zwar von solch äußeren Zeichen nicht abhängt, jedoch gern sich durch sie dokumentiert.

Vor allem aber kommt bei Festakten der Schule sehr viel auf die Wahl des Themas für die Fest-Ansprache an, da schon dessen Wortlaut leicht stutzig machen und den gehofften Eindruck gefährden kann. Fast mehr noch, als rednerische Begabung des Festredners fällt in die Wagschale, daß er bei der Wahl seines Stoffes nicht »daneben gehauen«, also nicht fehlgegriffen. Es wird hierin gar zu leicht in einer gewiß erklärlichen, aber nicht rühmlichen Maßlosigkeit manche Überschwänglichkeit heraufbeschworen, die, anstatt zu gewinnen, fast abstößt oder wenigstens, anstatt zu erwärmen, kühl läßt. Lieber stelle man doch aus pädagogischen Gründen manches Thema zurück! Oder man behandele es wenigstens wissenschaftlich objektiv in einem Programm, nicht aber rhetorisch zugestutzt in einem Fest-Vortrage! Freilich entschuldigt man sich gern ob solch fleißig bearbeiteter Themata, die doch nicht zünden. Man weist zur Rechtfertigung des herkömmlichen Brauches, bei dem so Unliebsames herausspringt, daraufhin, daß sicher in manchen kleineren deutschen Ländern das Regentenhaus zu pädagogisch voll ersprießlichen Themen aus der Spezialgeschichte nicht Stoffes genug darbiete. Sollte etwas Wahres in dieser Behauptung liegen, so enthält dieses Manko doch durchaus keinen unehrerbietigen Tadel. Allerdings hat man z. B. für Luthers Geburtstag, der hier in den höheren Schulen trotz des nahen Reformationsfestes von alters her noch besonders gefeiert wird, im Vergleiche zu jenen Akten Stoffes die Fülle auf mehrere Jahrzehnte, der sich insgesamt eignet, das eine Thema wohl noch mehr, als ein anderes, doch so, daß kaum eines von allen ganz aus dem Rahmen der Schule hinauszuweisen ist. Jedenfalls ist aber der Stoff aus der heimatlichen Geschichte, soweit er sich für Schulfeste eignet, immerhin umfangreich genug, um ein Jahrzehnt auszureichen; und dann kann man ja vor einer neuen Gene-

ration dieselben Themata — vielleicht nur mutatis mutandis im einzelnen — vorführen. Was aber auch bei pädagogisch gut gewählten Stoffen dennoch einen tieferen Eindruck in Frage stellt, das ist dessen bedientenhafte Behandlung, d. h. die für gesundes Empfinden nicht bloß unangenehme, sondern fast unleidige Art, ihn mit Superlativen nach Art der alten Römer auszuschmücken, auszuputzen und seltsam zu verbrämen. Man sagt zwar darauf: Das wird von der Jugend nicht so übel vermerkt; es gehe, wie mit abgegriffener Münze, bei der der wirkliche Metallwert dem Neuwerte lange nicht entfernt mehr entspricht; aber das wisse ja schließlich ein jedes, nehme also überschwängliche laudes auch stillschweigend hin als etwas minderwertig. Allein die animierte Jugend, ohnehin durch ihr rasches Temperament dazu angetan, mit Altem, was nicht mehr ganz haltbar ist, aufzuräumen, z. B. mit umständlichen, langatmigen Standes-Etiketten auf Briefen, mutet jene byzantinische Art, die Farben stark aufzutragen und zu retouchieren, aus dem Munde eines Lehrers übel an und verdirbt dessen erziehliche Aufgabe. Gibt auch nur die altererbte Tradition im Verein mit persönlicher Gutmütigkeit dem Redner etwas phrasenhaften Ton ein, so ist es doch nicht die Eigenart des jugendlichen Alters, damit zu rechnen, daraus es zu begreifen und damit zu entschuldigen. Das bringt man erst im gereifteren Alter gern und leicht zuwege. Jene Brausezeit wägt nicht geruhig ab, Sachliches und Persönliches reinlich unterscheidend; sie schont auch Personen nicht, selbst bei bloß leisem Verdacht eigennütziger Zwecke nicht; und sie erlebt so, da das Mißtrauen es ihr eingibt: »So fühlt man Absicht und man ist verstimmt.« Es gibt leider in unsrer pessimistisch durchtränkten Zeit vielleicht mehr, als vordem, junge Leute, die auch bei bloß trügerischem Anschein unsaubere Motive vermuten!

Aber nicht nur an Höhepunkten im Schulleben, nämlich bei dessen Festen, sondern auch in der Niederung, d. h. im ruhigen Verlauf des alltäglichen Schulbetriebes, kann und soll patriotisch-nationaler Sinn, auf gesunde Weise gepflegt, wachsen und gedeihen. Nur müssen auch dabei methodische Verirrungen sorglichst vermieden werden. Man lasse in den Geschichtslektionen in frischem, freiem Vortrage die Tatsachen durch sich selbst wirken. Jede Zeit muß aus sich selbst verstanden werden. Verquickung mit modernen Gesichtspunkten, die die Vorzeit nicht kannte, nicht einmal entfernt ahnte, erschwert der Jugend die Aneignung des Stoffes und dessen Verständnis; obschon man dabei auf Erleichterung sinnt und vermeint, ihn mundgerechter zu machen. — Auch in der mit der Geschichte eng verbundenen Erdkunde, die ja zur Hälfte ein geschichtliches Fach ist, darf die Wahrheit z. B. betreffs unsrer Kolonien, ihrer Anlage und Verwaltung, auf der Oberstufe nicht vorenthalten werden. Nicht daß die bisher damit betrauten Beamten zum Teil leichten Kaufs bloßgestellt werden, bei Leibe nicht! Man verschweige ja nicht die ganz erheblichen Schwierigkeiten dabei für unser Volk, das nicht, wie das englische, für Kolonisation wohl an sich schon sehr beanlagt, auf Grund von vielen Erfahrungen auf diesem heiklen Gebiete seit Jahrhunderten zumeist »den Nagel auf den Kopf getroffen hat«. Es gibt

doch auch eine pädagogische Behandlung, aus der hervorleuchtet, daß man nicht als Fachmann rede und sich nicht etwa bedünke, den Stab darüber brechen zu dürfen. Wenn nur auch hierfür der Lehrer Unterweisungen gibt zu des Staates Bestem, weder pessimistisch, noch auch zu optimistisch dreinschauend, dann kauft er auch diese Gelegenheit zur Pflege nationalen Sinnes dienlich aus. Bei diesen erdkundlichen Übersichten über Neu-Deutschland draußen weise man ferner auch, da die Geographie zum guten Teil eine naturwissenschaftliche Disziplin ist, nicht nur darauf geflissentlich hin, daß unser Vaterland durch nicht zu späte Kolonisierung, nachdem freilich schon die Welt fast ganz weggegeben, vor Übervölkerung einigermaßen geschützt sei, die beim derzeitigen Wachstum der Bevölkerung im Stammlande nicht ausbliebe; sondern auch auf das, was Flora und Fauna draußen Interessantes bietet, welche Plantagenwirtschaft möglich und rätlich, welche Erwerbsquellen dort z. B. im Bergbau zu erschließen sind. Es kommt mancher, der in kleinem Schulort zu unsern Füßen gesessen, vielleicht schon nach wenigen Jahren als Arzt, Missionar oder Großkaufmann in die weite Welt hinaus und wird das als eine »rechte Gunst Gottes« preisen. Wie erfreulich, wenn er einmal bei der Heimkehr mit Walther von der Vogelweide aus Herzensgrunde bekennt, durch frühere Anleitung der Schule geschärften Auges: »Tiuschiu zuht gât vor in allen.« Auch schon mit Schülern unternimmt man ja derzeit mehrtägige, ja selbst mehrwöchentliche höchst instruktive Reisen. Auf ihnen erschließt die Schule gern deutsche Lande, z. B. unser Thüringen im Herzen Deutschlands, und solche geschulte Autopsie stärkt das nationale Hochgefühl durch mächtige Eindrücke, durch herrliche Erinnerungen an das Erlebte. Freilich sind auch diese Reisen nicht allen gleich gut zugänglich wegen der Unkosten, ob auch rationell unternommen. Indessen bieten derzeit den ganz Unbemittelten Stereoskop-Panoramen einigen Ersatz bei gemeinsamem Klassenbesuche. Darf z. B. ein Lehrer der Erdkunde mehrere Lektionen daselbst abhalten, so wird dadurch zwar der abgesteckte Lehrgang etwas unterbrochen. Aber für diese Einbuße entschädigt reichlich der gemütliche Gewinn; denn darnach wird man das »Deutschland, Deutschland über alles« noch begeisterter anstimmen im Gesangunterricht, der ja auch nationalen Sinn kräftigt und fördert, und bei Festlichkeiten.

Als besonders wirksam zur Belebung des patriotisch-nationalen Sinnes erwiese sich wohl auch, wenn alljährlich, wie an Fürstenschulen z. B. in Schulpforta zum Gedächtnis der im letzten Jahre verstorbenen früheren Schüler, so am Sedantage der Schüler dankbar gedacht würde, die von der Prima weg 1870/1871 ihr Leben auf dem Schlachtfeld oder hernach im Lazarett zum Opfer brachten. Es soll dadurch nicht ein Heroenkultus sich entwickeln. Ist's doch echt christlich, wenn man solcher Großtaten »sinnend gedenkt«! Damit preist man mittelbar Gott, der solchen Heldenmut so schnell reifte und zeitigte. So stammte von Ihm beides, das Wollen und das Vollbringen, und darum wäre solch ein »In memoriam« oder Ecce! schließlich ein Soli Deo gloria!

Ebenso nährte patriotische Sinnesweise mancher Lehrer im Silberhaare,

wenn er, der in der Jugend Vollkraft einst »auch dabei gewesen«, sich darüber nicht aus falscher Bescheidenheit vor den Schülern besonders seiner Klasse ausschwiege, sondern vielmehr, wo es irgend angängig wäre, vielleicht an sich kleine, aber höchst charakteristische persönliche Erlebnisse aus dem Feldzuge mitteilte. Leider ist schon »Gefahr im Verzuge«, auch dies Moment beihelfend zu pflegen. Aber hier gilt dann: Rarum carum!

Zu empfehlen für unsern idealen Zweck ist ferner, daß man den Schülern sowohl in den Volksschulen, wie den höheren an Manövertagen, sofern sich diese in der Nähe abspielen, den Haupttag zur Teilnahme frei gibt. Sind doch dann deren Gedanken nicht an die Schulstube zu bannen! Träumen sie sich doch draußen bereits in die Zukunft hinein, in der sie auch »Kaisers Rock« tragen und vergegenwärtigen sich's bei dieser Gelegenheit lebhafter, als sonst durch Bild und Erzählungen! Denn solch ein Tag läßt sie den kameradschaftlichen Geist in den Truppen und ihren musterhaften Gehorsam entdecken, bezüglich auch die Findigkeit und Schlagfertigkeit einzelner. Obendrein ist's ein Widerschein vom sogenannten »Ernstfall« mit oft unheimlichen Fällen, die Schüler vielleicht bei ahnengehöriger Unterweisung von militärisch geschulten Lehrern. Ebenso ist rätlich, daß die Schüler von Oberklassen unter Führung von Experten aus dem Kolleg ein nahes Schlachtfeld besuchen, wo Siege erfochten waren, ja auch, wo Niederlagen erlitten. Dazu würde sich z. B. im Saaltal die Umgebung von Saalfeld eignen, allwo Louis Ferdinand von Preußen im Reitergefecht den Heldentod gefunden, ferner auch die Hochebene bei Jena, auf der der übermütige Korse mit deutschen Fürsten eine Hasenjagd abhielt. Nicht minder würde auch ein Schulausflug zur Einweihung eines vaterländischen Denkmales als einzigmaliger Festakt gute patriotisch-nationale Wirkung äußern, z. B. nach dem bald fertigen Kolossal-Monument zum Andenken an die Völkerschlacht bei Leipzig. Der Wert solcher gemeinsamen Beteiligung wächst ja ganz von selbst mit der Zeit in der Erinnerung, die nicht verglüht bei denen, die so etwas miterlebten!

Nach alledem sind die verschiedenen Maßnahmen, auf höheren Schulen Patriotismus zu pflegen, sehr zu sondern und zu sichten. Denn Fehlgriffe rächen sich schlimm: man gösse Öl in das Feuer, anstatt in jugendlichen Brauseköpfen den selbstbewußten Geist der Verneinung zu zügeln und die Lust, an allem im deutschen Vaterlande zu nörgeln, zeitig zu ersticken. Wer z. B. in der Tagespresse chauvinistisch angehauchte oder auch umgekehrt nach der nationalen Gesinnung hin fröstelnd kühle Aufsätze, wie beides vorkommen mag, den Schülern als unpassende Lektüre bezeichnet, der tut wohl an sich etwas Rechtes; ja, er könnte sogar behaupten, wenn man diese Abmahnung unterließe, würde man einer Unterlassungssünde sich schuldig machen. In der Tat ist aber vornehmes Totschweigen solch schriftstellerischer Erzeugnisse angebrachter und dienlicher. Es genügt völlig, wenn man nur im allgemeinen den Geist derselben in üblem Licht erscheinen läßt. Vor Werthers Leiden von Goethe ist wohl mancher Jüngling von Lehrern gewarnt worden als vor noch nicht passender Lek-

türe. Die Folge war aber wohl allermeist, daß das Buch gerade gelesen, ja förmlich verschlungen wurde. Denn das »Nitimur in vetitum semper cupimusque negata« bleibt wahr, so sehr man auch die Tatsache beklagen mag. Vor allem muß man die jeweiligen Verhältnisse, ob z. B. die Schule in einer Großstadt liegt oder nicht, ob sie mehr eine Schulkaserne ist oder eine mäßige Schülerzahl aufweist, gehörig abwägen: denn dort wäre z. B. eine Festaufführung von vaterländischen Theaterstücken, wie z. B. Paul Heyses Kolberg, Th. Körners Zriny leichter zu ermöglichen, als da, weil dort die Auswahl größer ist unter Schülern, die sich zum Spielen eignen, hier die Auswahl viel geringer. In der Form schickt sich eben nicht eines für alle. Wohl aber kann und soll überall, wenn auch in verschiedene Formen gegossen, der Inhalt der gleiche sein. Es soll nicht bloß von der Jugend auswendig gelernt werden: »Ans Vaterland, ans teure, schließ' Dich an, das halte fest mit Deinem ganzen Herzen. Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft«, sondern es soll je länger, je mehr inwendig erlebt und tief empfunden bleiben.

Um diese patriotisch-nationale Gesinnung großzuziehen, müssen, wie wir nun nachgewiesen haben, die Lehrer in einheitlichem Einverständnis immer still an der Arbeit sein. Die festlichen Gelegenheiten allein richten das nicht aus. Sie sind nur des Baumes weitschattende Krone, der aber Wurzel und Stamm in langjähriger Pflege zugehören, die nicht abbricht und Pausen sich gestattet. Es vollzieht sich der ohngefähr ein ganzes Jahrzehnt von einer Generation zur andern sich entwickelnde Prozeß ganz stetig von Woche zu Woche, beim Kinde schon ansetzend, beim Jüngling sich voll entfaltend, und insgeheim, nicht mit auffälligem Eklat, nicht unter schmetternden Fanfaren. Gar vieles trägt noch ganz unauffällig ein Steinchen bei zu diesem Aufbau. z. B. Schulspaziergänge mit ihren Marschliedern und vaterländischen Gesängen bei der Rast, mit Ansprachen der Lehrer, mit Unterhaltungen aller Reisegenossen unterwegs und an den Tageszielen. Da erscheinen die begleitenden Lehrer nicht erst wie von oben festlich inspiriert etwa im Frack mit Ordensbändchen, sondern als schlichte deutsche Männer im bürgerlichen Gewand, die, ohne obrigkeitlich bestellt zu sein, zur rechten Zeit und am rechten Ort, da alles wohl miteinander vorher überlegt und angebahnt ist, das Richtige treffen, nicht pedantisch marktend mit der fidelen Jugend, aber maßvoll sie dirigierend, nicht korporalmäßig barsch, aber als ihre besonnenen Tutoren. —

Wie verschieden aber auch die Gelegenheiten, patriotisch-nationalen Sinn zu pflegen, sein mögen und dem entsprechend auch die jeweiligen Maßnahmen, Eines verbleibe als reifende Edelfrucht dem jungen Manne, wenn er selbständig in das Leben hinaustritt, daß er nämlich mit Wort und Tat sich allzeit freudig zu dem Wahlspruche bekenne: »Allezeit treu bereit für des Reiches Herrlichkeit!« Dann hat man ein heiliges Feuer auf reinem Altare schon in der Schule entzündet, sich selbst, wie dem ganzen Vaterlande zu bleibendem Segen.

---

4. Was kann die sexuelle Frage zur nationalen Erziehung beitragen?

Dr. F. Siebert, Facharzt für Hautleiden, München

Nachdem der preußische Kultusminister der sexuellen Aufklärung in den Gymnasien Eingang verschafft hat, ist es wohl angebracht, darüber Betrachtungen anzustellen wie dieses Gebiet für die nationale Erziehung nutzbar gemacht werden kann. Es ist wohl allgemein zugegeben, daß die Verwarnung vor den Gefahren des Geschlechtslebens nicht das einzige Ziel sein kann, das hier erreicht werden kann und soll. Vielmehr ist es durch eine richtige Erziehung dahin zu bringen, daß die innerliche Stellung die der einzelne zu den Tatsachen des Geschlechtslebens einnimmt, eine würdige, edle, ethisch einwandsfreie werde. Ebenso ringt sich im Streit der Meinungen immer mehr die Anschauung durch, daß weder die Schule allein, noch das Haus allein hier die Erziehung übernehmen können, sondern daß, wenn irgendwo, so hier beide gemeinsam wirken müssen. Wo der Geist im Hause kein reiner ist, wird die Schule nur wenig ausrichten können, und andrerseits ist die Engherzigkeit, der viele Schulmänner noch in diesem Punkte huldigen — oder sollte es vielmehr die Engherzigkeit der geistlichen Aufsichtsorgane sein? — das größte Hindernis für eine Beeinflussung der Kinder in freierem, weitsichtigerem Sinne von seiten der Familie. Auch die Schule wird, mit Ausnahme der rein hygienischen Unterweisung ihr Ziel nicht in einem geschlossenen, ausschließlich den sexuellen Fragen gewidmeten Unterricht erreichen können, sondern sie wird in den verschiedensten Fächern vor allem in Naturwissenschaft und Geschichte bei Gelegenheit ihre erzieherische Wirkung entfalten.

Und nun können die Tatsachen des sexuellen Lebens in einer Weise gruppiert werden, daß sie in hohem Maße geeignet sind die jungen Leute auf den Wert ihrer eigenen Person und den ihres Vaterlandes hinzuweisen, und in ihnen das Pflichtgefühl gegen sich und ihr Volkstum zu erwecken.

An zwei Erscheinungen des natürlichen Lebens kann man zu diesem Zwecke anknüpfen. Die eine ist der unendliche Wert der Erhaltung des Lebens, der sich in tausenderlei natürlichen Einrichtungen ausprägt, die andere ist die Bindung alles Lebens an Individuen, die ihr Leben zu erhalten streben.

Der erste Blick in die Biologie möchte an einem schrankenlosen Egoismus aller Lebewesen glauben machen.

Da sind es die Erscheinungen der Konjugation und der Befruchtung die ein anderes Streben lehren. Ungezwungen lassen sie sich darstellen als Vorgänge, die der nächsten Generation zu Liebe geschehen.

In der folgenden Generation lebt ein Stück der vorhergegangenen weiter. An den vielen natürlichen Einrichtungen zum Schutze der Nachkommenschaft läßt sich zeigen, wie die ursprüngliche Eigenliebe veredelt wird zu einer Liebe zum Weibe, und zu dem, was der Sproß der Liebe ist, zum Kinde.

Die Liebe zur Nachkommenschaft, die in der Sorge für die Nachkommenschaft sich ausdrückt, wirkt zurück auf das Individuum. Je höher

entwickelt ein Organismus ist, desto länger bedarf er der Sorge seiner Eltern, desto mehr Wert hat das Leben der Eltern für die Nachkommenschaft.

Eine solche Darstellung wird in der Jugend die charaktertötende Vorstellung vom Zufall der Geburt verschwinden machen, und wird in jedem das Gefühl hervorrufen, wie er mit seinen Eltern zusammenhängt, und durch diese zu seinem Volkstum gehört. Er wird in die Kette des Lebendigen hineingestellt, sein Sinn für das Werden, seine Ehrfurcht für das Gewordene wird gehoben.

Die Eigenliebe der natürlichen Wesen wird gebrochen durch die Liebe zum Weibe, weil allein auf diese Weise das einzelne Wesen hoffen kann sein irdisches Dasein nicht mit dem Tode abzuschließen, sondern in seinen Kindern weiter zu leben. Die Liebe zum Weibe erweitert sich so zur Liebe zur Familie.

Aus der Natur heraus lassen sich dann eine große Anzahl Beispiele bringen, die den Wert der Organisation vor Augen stellen, wie durch Organisation von Individuen ein höheres Ganzes geschaffen wird, das wiederum ein höheres Individuum ist. Aus der Zelle ging nicht die Überzelle hervor, sondern der Zellstaat. Und wir Menschen, wir menschliche Zellstaaten haben nicht die Sehnsucht nach dem Übermenschen, sondern nach dem was über unserer Persönlichkeit eine höhere und größere Persönlichkeit ist, das organisierte Volkstum.

Auf die Liebe zum Weibe muß die Liebe zum Vaterlande folgen, denn das Vaterland, das Volkstum erscheint im Gesichtswinkel des Geschlechtslebens als die natürliche Einrichtung um die Eigenart des einzelnen, durch die Eigenart des Volkstums zu erhalten. Der Kampf zwischen dem Streben nach rein individueller Entwicklung, nach Freiheit wie sie der Freisinn auffaßt, und den Pflichten gegenüber dem höheren Ganzen, die man nur auf sich nimmt, weil das höhere Ganze ein Schutz für unsere Nachkommenschaft, ein Träger unserer Arbeit ist, kann hier im Reiche der biologischen Erscheinungen erklärt werden. Sache des Geschichtsunterrichts ist es, an großen Männern zu zeigen, wie sie herausgewachsen sind aus ihrem Volkstum, und wie ihr Werk nutzlos wäre ohne ihr Volkstum. Unschwer lassen sich die Gedankengänge Schillers von der Freiheit und dem Gesetz, von der Schönheit in solche Darstellungen einflechten.

Die Schüler sind auf diese Weise von den Anfängen der Darstellung bis zur Schilderung des Zusammenhangs von Familie und Staat, von Eigentum und Allgemeinheit, von Eigentum und Familie, von den Pflichten gegen sich selbst und derer gegen die Nachkommenschaft und das Volkstum mit ihrer Persönlichkeit interessiert, sie müssen merken, daß im Sexuellen gleichsam die materielle Grundlage gegeben ist, für die Wirkung alles dessen, was der Inhalt ihres Lebens ausmacht.[1])

Man scheut sich ja mit Recht heute nicht mehr den Schülern zu lehren, daß ein normales Gehirn die notwendige Grundlage für alles psychische

[1]) Des genaueren habe ich diese Methode der Behandlung der sexuellen Frage in meinem Büchlein »Unsern Söhnen«, Straubing, Attenkofer, 1906, durchgeführt, sowie in dem Vortrage: Die sexuelle Frage und der Sinn des Lebens, bei Dr. W. Breitenbch, Brackwede.

Geschehen ist, so können sie auch ruhig in den materiellen Verband, den nun einmal die Folge der Geschlechter, Rasse und Volkstum darstellen, hineingestellt werden, und ihnen klar gemacht werden, daß hier der Boden geschaffen wird, auf dem alles andere erst aufgebaut werden kann. Die Anschauung, daß eine Persönlichkeit Selbstzweck sein könnte, wird durch die natürliche Betrachtung der sexuellen Erscheinungen Lügen gestraft. Den unendlichen Wert der Persönlichkeit sollen die Kinder schätzen lernen, aber sie sollen auch lernen, daß die Persönlichkeit eine Seifenblase ist, wenn sie nicht durch die Wirkung in der Familie und im Volkstum sich über ihre zeitliche Beschränkung erhebt.

Enthaltsamkeit und Disziplin müssen die jungen Leute, wie anderwärts so erst recht im sexuellen Leben lernen, aber nicht als mystische Güter, die an sich Wert hätten, sondern im Hinblick auf den Wert der Vaterschaft und der Mutterschaft. Ich glaube nicht, daß man die Jugend sexuell rein erziehen kann, wenn man nicht die Mutter über die Jungfrau stellt.

In fast allen Liebesliedern, in den meisten Romanen wird die Liebe immer nur dargestellt als eine Summe individueller Gefühle, wobei der einzelne für sich etwas wünscht und begehrt, um so mehr ist es notwendig, daß die Erziehung den heranwachsenden Menschen die Zwecke des natürlichen Geschehens vor Augen hält. Mag noch so vieles der anthropologischen und der Rassenforschung als übertrieben und als falsch sich ergeben, soviel wird immer als richtiger und der Jugend darstellbarer Kern bleiben, daß Blut ein besonderer Saft ist, und daß deutsche Kultur und deutsche Eigenart an deutsches Blut geknüpft bleibt.

Ob man Knaben oder Mädchen vor sich hat, das Leitwort in der sexuellen Erziehung bleibt Felix Dahns Spruch: Das höchste Gut des Mannes ist sein Volk. Und warnend stehe über jedem Denken und Handeln auf dem Gebiete des Geschlechtlichen: Gedenke, daß du ein Deutscher bist.

---

5. Zwei neue Bücher von L. Gurlitt

Als ich im Maiheft des 14. Jahrganges dieser Zeitschrift zwei Schriften von L. Gurlitt besprach, schloß ich mit dem Wunsche, der Verfasser möge uns nun durch ein Buch mit »Aufbaugedanken« zeigen, wie er sich im einzelnen die Reform des Schul- und Erziehungswesens denke.

In einem der beiden Bücher, über die ich heute kurz berichten will, [1]) scheint es anfangs, als gehe Gurlitt tatsächlich darauf aus, solchen Forderungen zu genügen. Wenigstens sagt er im Vorwort: »Auf den Gedanken, dieses Buch zu schreiben, wäre ich selbst nicht verfallen. Es verdankt seine Anregung mehreren mir nahestehenden Menschen, die, verwundert oder verdrossen über meine Kritik der herrschenden Erziehungspraxis, an mich die offene Aufforderung richteten, einmal zu zeigen, wie

[1]) L. Gurlitt, Schule und Gegenwartskunst, Berlin-Schöneberg. Buchverlag der »Hilfe«. 1907. — Derselbe, Der Verkehr mit meinen Kindern. Berlin, Concordia. Deutsche Verlagsanstalt (ohne Jahresangabe).

es besser zu machen wäre.« Was er nun über sich und seinen Verkehr mit seinen Kindern berichtet, soll, wie er ausdrücklich betont, kein schematisches Vorbild für alle Erzieher sein. Er selbst habe besonderes Interesse für künstlerische und kulturhistorische Objekte und habe deshalb in seinen Kindern die Anlage und Neigung für diese Dinge besonders gern zur Entwicklung gebracht; ein andrer Erzieher — er denkt dabei an die Eltern, nicht an die Lehrer — »könnte mit gleichem Rechte die Aufmerksamkeit seiner Kinder vorwiegend auf Betätigung und Entwicklung der Industrie und des Fabrikwesens oder auf Handel und Seewesen richten.« Er bekennt, er gebe nur eine »erste Studie von mehr impressionistischer Natur«, er wolle nur »anregen, nicht aber schon in irgend einer Weise fertig Abschließendes bieten«.

Daß Gurlitt auch jetzt noch sich mit bloßen Anregungen genügen läßt, kommt aber, glaube ich, daher, daß ein wirklich alle berechtigten Interessen der Gegenwart gleichmäßig berücksichtigender Erziehungsplan für das öffentliche Unterrichtswesen außerhalb der Grenzen seines Könnens liegt. Gurlitt ist kein Systematiker, er kann sich einfach nicht der geduldigen, mühseligen Arbeit unterziehen, die nötig wäre, um seine vielfach richtigen Reformgedanken nun zu einem praktisch brauchbaren System auszugestalten. Sobald er die Erfahrungen, die er an seinen Kindern gemacht hat, verallgemeinert, gerät er in Übertreibungen, und so oft er an dem bestehenden Bildungswesen rüttelt, bleibt er die Antwort schuldig auf die Frage, wie denn sein Neubau eigentlich aussehen solle. —

In dem ersten Buche zeigt er in anregender Weise, wie jedes Volk und jede Zeit ihre besonderen künstlerischen Ideale haben, und weist an der völlig verschiedenen Auffassung der Antike, die die Völker Europas im Laufe der Jahrhunderte gehabt haben, nach, wie aussichtslos das Bemühen ist, irgend eine entschwundene Kulturepoche, insbesondere die Antike, gewaltsam lebendig machen und als ewig gültige Norm bei der Erziehung der Jugend in entscheidender Weise verwerten zu wollen. Er bedauert dies nicht, sondern er sieht darin den Fingerzeig dafür, daß man »durch Addieren von Kulturen« keine neue Kultur schaffen könne; er bekämpft daher jeden Historismus im Bildungswesen, fordert, daß ein kraftvolles Volk auch seine eigne Kultur zu zeigen suche, und macht darauf aufmerksam, wie rings um uns her, besonders in der Baukunst der Gegenwart, aber auch in Malerei, Musik und Dichtkunst, sich neue Werte von gewaltiger Eigenart ans Licht drängen, die den Schülern in der Schule ängstlich vorenthalten bleiben. Und er sieht es nicht als einen Vorzug, sondern als einen Fehler an, daß das deutsche Volk sich immer besonders aufnahmefähig für fremde Einflüsse, besonders verständnisvoll gegenüber fremden Kulturen erwiesen hat. Und was tut er im Verkehr mit seinen Kindern? Nachdem sie unter seiner wirklich nachahmenswerten Leitung, (die aber freilich nur von einem wohlhabenden, gebildeten und über viel Muße verfügenden Vater geübt werden könnte), eine erstaunliche Fertigkeit im Zeichnen erworben haben, benutzt er die monatelangen Ferien, die er ihnen alljährlich gönnt (wieviel Deutsche haben soviel Ferien?),

um in irgend einem günstig und schön gelegenen Brennpunkte alter deutscher Kultur nicht nur alles Schöne in Wald und Flur, in Dorf und Stadt, zu beobachten und zu zeichnen, sondern er geht auf alle ihre Fragen ein, schafft Bücher an, in denen die Vorgeschichte des Landes ganz speziell bearbeitet ist, und erobert mit ihnen auf diese Weise ein Stück deutscher Vergangenheit, deutscher Kulturgeschichte. Das ist gewiß ein herrliches Tun! Aber ist das kein Historismus? Wozu denn all dieser Aufwand an Zeit, Kraft und Kunst, wenn das Heil der Gegenwart nur in energischer Abkehr von allen »historischen« Stilen liegen soll? Gurlitt und seine Söhne folgen eben »trotz alledem« einem in jedem höher entwickelten Menschen liegenden Triebe, der da fragt: »Wie ist das alles geworden?« Und wenn es vielleicht Banausen waren, die dem Vater die Freude am klassischen Altertum und dem Unterricht in den Gymnasialfächern verekelt haben, so wäre er doch ein noch größerer Banause, wenn er seinen Kindern zurufen wollte: »Was geht euch die Vorgeschichte unsrer heutigen Sommerfrische Tölz an, was gehn euch alte Baustile, alte Volkssitten, was geht euch der 30jährige Krieg an? Es lebe das Leben!« Aber es geht eben für den Deutschen nicht an, sich mit der Vergangenheit des eigenen Volkes zu befassen, ohne immer wieder auf fremde Kulturen zu stoßen. Also ohne einigen »Historismus« wird man auch wohl die Gegenwart weder verstehen noch auf sie wirken können, wie es doch die Gebildeten tun sollen. Darum wird man immer dringender fordern müssen: »Ihr, die ihr die Schäden des heutigen Bildungswesens tief erkannt habt (die kein Einsichtiger leugnen kann), macht euch nun die Mühe, einen genauen Plan für die verschiedenen Schularten und für die einzelnen Lehrfächer auszuarbeiten! Gebt die Wege an, auf denen die Erfolge, die einzelne Privaterzieher im kleinen Kreise erzielt haben mögen, nun auch im öffentlichen Schulwesen erreicht werden können! Denn nur wenn ihr dem ganzen Volke eine — natürlich abgestufte — neue Bildung geben könnt, die uns von den Mängeln des bisherigen »Historismus« befreit, von dem Nachbeten fertiger Urteile erlöst und in jedem Menschen dasjenige Können entwickelt, zu dem gerade er nach seinen Anlagen am besten befähigt ist, nur dann könnt ihr dem Volke wirklich eine eigene, moderne Kultur geben!« — Es ist für mich zweifellos, daß die Männer von Gurlitts Art insofern auch in pädagogischer Hinsicht auf dem Wege zur Methode der Zukunft sind, als sie gerade die Kunst zum Ausgangspunkt ihrer Bestrebungen machen, denn ich glaube, daß die Schulen der Zukunft allerdings den Werkstätten der Kunst darin werden gleichen müssen, daß an die Stelle des bloßen Dozierens und Abfragens das Arbeiten, das Schaffen unter diskreter Anleitung des Lehrers treten wird. Aber werden wir dann ganz darauf verzichten können, den Schülern unsre Kenntnisse »aufzudrängen«? Werden wir wirklich immer auf den Durchbruch der Gnade, ich meine, auf den Moment der Wißbegierde, des Lernenwollens, warten können? Werden wir nur das lehren, was die Kinder lernen wollen? Ich glaube es nicht. Wir werden vieles preisgeben und — hoffentlich bald — in den Schulen tüchtig reformieren müssen. Wird Gurlitt bis

dahin auf irgend einem Unterrichtsgebiete uns brauchbare Winke für die Gestaltung des Möglichen gegeben haben?

Steglitz Dr. Willibald Klatt

6. Aus der Gymnasial-Pädagogik [1])

Es ist eine höchst erfreuliche Erscheinung, daß aus dem Kreise der höheren Schulen mehr und mehr Stimmen laut werden, die den erziehlichen Charakter in den Vordergrund schieben, ohne darüber die Vermittlung eines soliden Wissens vernachlässigen zu wollen.

Wir machen unsere Leser auf folgende Erscheinungen aufmerksam:

1. Gerhard Budde, Professor in Hannover, Mehr Freude an der Schule! Hannover und Leipzig, Hahn, 1908.

Der Verfasser, der sich bei Herbart und Ziller gut umgesehen hat, bespricht in sorgfältig abwägender Weise die vorhandenen Schäden in unseren höheren Schulen, um daran seine Reformvorschläge zu knüpfen: Schulverdrossenheit; Lehrerpersönlichkeit und Lehrerbildung; Vertrauen und Mißtrauen; Lob und Tadel; das Pflichtgefühl; Vom Prüfen und vom Extemporale; Zeugnisse, Lokation, Kompensation und Versetzung; Totes Wissen und lebendiges Interesse; Die Überbürdung; Die fremdsprachlichen Skripta auf der Oberstufe; Die Reifeprüfung; Die Bewegungsfreiheit: ihre Geschichte, ihre Bedeutung, ihre Verwirklichung. Auf dieses letzte Kapitel möchten wir unsere Leser vor allem aufmerksam machen, da in ihm das gesunde pädagogische Urteil des Verfassers besonders deutlich hervortritt.

2. Dr. Neuendorff, Direktor in Haspe, Moderne pädagogische Strömungen und einige ihrer Wurzeln im geistigen Leben der Zeit. Haspe, Harke & Hemmer, 1907.

Eine sehr frisch und anregend geschriebene Broschüre voll erzieherischen Geistes. Möchte sie in den Kreisen der höheren Schulen recht eingehend gelesen werden! Denn hier ist pädagogisches Fühlen und Denken bei weitem noch nicht so verbreitet, wie es im Interesse unserer Jugenderziehung liegt. Wenn man so manche unserer höheren Schulen noch ganz in den Bahnen einer alten Pädagogik und eines falschen Bildungsideals wandeln sieht, so ist die Lektüre einer Schrift wie die Neuendorffs eine wahre Wohltat und eine Hoffnung für die Zukunft. Der herbartischen Pädagogik ist in dem Verfasser ein tüchtiger Bundesgenosse erwachsen. Was er vertritt, hat sie seit Jahren verfochten. Das Urteil S. 34 ist übrigens nicht zutreffend. Bekanntlich ist nach Herbart nicht Wissen, sondern Interesse das Ziel des erziehenden Unterrichts. Wissen ist nur ein Mittel für Persönlichkeitsbildung. Die Ausbildung des Schullebens neben der Didaktik ist immer eine Hauptfrage der herbartischen Pädagogik gewesen. Die Anstalten, in denen ihr Geist herrschte und herrscht, wie z. B. die modernen Landerziehungsheime, die von der herbartischen Päda-

[1]) Vergl. Seite 380 d. H.

gogik ausgegangen sind, haben viele der Forderungen, die wir bei Neuendorff finden, längst verwirklicht. Um so mehr können sich alle die über die vorliegende Broschüre herzlich freuen, die für eine gründliche Reform des höheren Schulwesens vor allem in ihrem Innenbetrieb warm eintreten. Denn darum handelt es sich heute, nachdem die Gleichstellung der drei höheren Schulgattungen erreicht ist. Die Anstöße zur Reform müssen um so mehr aus den Schulanstalten selbst kommen, da ja die Universitäten unser Volksleben in erzieherischem Geiste wenig beeinflussen können, solange ihnen Lehrstühle für Volksbildung, pädagogische Kliniken und psychologische Laboratorien fehlen. Deshalb ist die vorliegende Arbeit willkommen zu heißen! Hoffentlich werden recht viele höhere Schulen von dem Geist angesteckt, der sie durchweht!

Jena W. Rein

7. Pädagogik und Universität[1])

In der bayrischen Kammer hat im Laufe des Februar eine Verhandlung stattgefunden, die in der pädagogischen Presse eine recht eingehende Beachtung verdient. Auch wir werden darauf zurückkommen.

Minister von Wehner: »Anlangend die Pädagogikprofessur erging am 25. März 1907 an die Senate der drei Landesuniversitäten der Auftrag, die Frage, ob an den Universitäten eigene Professuren für Pädagogik und Übungsschulen zu errichten seien, im Zusammenhalt mit den im Landtag vorgebrachten Gründen und Anregungen im Benehmen mit den beteiligten Fakultäten eingehend zu würdigen. Die Berichte der drei Universitäten liegen vor. Die Universitäten München und Würzburg sprachen sich gegen die Errichtung einer Pädagogikprofessur aus, und auch die Universität Erlangen befürwortete nicht die Errichtung einer reinen Pädagogikprofessur, sondern die Gründung einer neuen Philosophieprofessur mit Lehrauftrag für Pädagogik. Die Einrichtung von Übungsschulen wurde von allen drei Landesuniversitäten übereinstimmend verworfen. Die von München und Würzburg gegen die Errichtung von Pädagogikprofessuren vorgebrachten Gründe sind hauptsächlich folgende:

1. Die Pädagogik als isolierte Wissenschaft vermag keine schöpferische, wissenschaftliche Arbeit hervorzubringen;

2. die Pädagogik als Universaldidaktik würde bei ihrem Vertreter eine Universalweisheit voraussetzen. Da es eine solche nicht gibt, müßte für jede Universität eine ganze pädagogische Fakultät gefordert werden. Nur so könnte die spezielle Didaktik eines jeden Lehrfaches zur Geltung kommen;

3. die Einführung in die psychologischen Grundlagen der Pädagogik kann nur durch einen Vertreter der systematischen Philosophie erfolgen, der besonders mit den Methoden der experimentellen Psychologie vertraut ist;

[1]) Siehe Freie bayr. Lehrerzeitung 1908, No. 4. Tägliche Rundschau No. 48, Beilage.

4. für die pädagogische Ausführung der Theologiestudierenden ist durch die bestehenden Einrichtungen hinreichend gesorgt;

5. die praktische Ausbildung der künftigen Mittelschullehrer gehört in die pädagogisch-didaktischen Seminare der Mittelschulen, jene der Volkschullehrer in die Lehrerseminare. Die Universität hat andere Aufgaben, sie hat die fachliche und rein menschliche Ausbildung der Studierenden zu fördern;

6. der Verbindung von Übungsschulen mit den Universitäten würden nicht nur grundsätzliche Bedenken, sondern auch große praktische Schwierigkeiten hinsichtlich des Lehrerpersonals, der Schülerzahl und der Lokalverhältnisse entgegenstehen.

Es ist demnach vorerst nicht nur kein Bedürfnis nach Schaffung eigener Pädagogikprofessuren nachgewiesen, sondern es werden von den Universitäten geradezu Bedenken geltend gemacht, und die Regierung ist demnach wenigstens zur Zeit nicht in der Lage, die Errichtung solcher Pädagogikprofessuren ins Auge zu fassen.« W. R.

---

8. Das Studium Herbarts

ist, wie es scheint, mehr als je im Fortschreiten begriffen. Das beweist die beachtenswerte Zusammenstellung von Dr. Hans Zimmer »Die Herbart-Forschung im Jahre 1907« (Pädagogische Studien, 2. Heft, 1908), auf die wir hier besonders aufmerksam machen.

Ferner seien der Beachtung empfohlen:

1. Prof. Budde-Hannover, Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbartischen Schule. Hannover, Hahn.
2. Oberlehrer Fr. Willers-Eisleben, Die psychologische Denkweise Herbarts im Verhältnis zu der modernen physiologischen Psychologie. Eisleben, E. Scheider, 1908.
3. Siehe Seite 374 d. H.

---

9. Fortbildungskurs für Heilpädagogik in München

Der Verein für christliche Erziehungswissenschaft veranstaltet in der Zeit vom 15.—24. Juli d. J. in München einen reich ausgestatteten Fortbildungskursus. Unter den Dozenten sind Professor Willmann und Dr. Fr. W. Foerster vor allem zu nennen. Das Honorar für den Kursus beträgt 10 M. Anmeldungen usw. sind zu richten an die Geschäftsstelle, München, Erhardstr. 30/0.



I Philosophisches

Cordes, J. G., Zum Kampfe um die Weltanschauung. Vorträge, gehalten an Arbeiterdiskussionsabenden. München, Beck, 1907. 116 S.

Verfasser sagt in der Einleitung: Als wir einen Fortbildungskursus über die Geschichte des 19. Jahrhunderts abhielten, hatten wir geglaubt, daß die Geschichte der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung das besondere Interesse der Zuhörer (Arbeiter) haben würden. Es haben diese rein geschichtlichen Darlegungen dann ja auch reges Interesse gefunden. Aber in der Diskussion wurde seitens der Teilnehmer doch je länger desto mehr hingedrängt auf die Besprechung von Fragen der allgemeinen Weltanschauung; von Fragen, die über die Grenzen des streng wissenschaftlich Beweisbaren hinausgehen, auf Gebiete, da der Glaube der Menschen seine Stätte hat. Es zeigte sich, daß in den Kreisen der klassenbewußten Arbeiter, deren Interesse für Fragen wirtschaftlicher und sozialpolitischer Natur ja auf der Hand liegt, doch auch das Interesse für diese Fragen der allgemeinen Weltanschauung groß ist, oft größer als etwa für die Geschichte der Eisenbahnen oder die Entwicklung der Industriekartelle. Und das ist die Erfahrung der meisten Leiter von Arbeiterdiskussionsabenden.

Diesen Interessen entgegenkommend hat der Verfasser folgende Themata behandelt: Religion und Naturwissenschaft. Der Sinn des Lebens. Die Gründe des Glaubens an Gott. Christentum und Arbeiterbewegung. Hier werden die Kernfragen der Weltanschauung mit Vorurteilslosigkeit, Sachkenntnis und Warmherzigkeit in einer sehr edlen Sprache behandelt.

Die Frage nach der Unsterblichkeit wird nur andeutungsweise in einer Anmerkung besprochen, weil der Verfasser meint, es läßt sich darüber nichts Wissenschaftliches ausmachen, wie er überhaupt das geistige Leben nicht zur Naturwissenschaft rechnet. Indes kann man die naturwissenschaftliche, kausale Erklärungsweise auch auf die geistigen Erscheinungen anwenden und darauf gestützt manches auch vom naturwissen-

schaftlichen Standpunkte gegen den Materialismus und also für die Unsterblichkeit sagen.

Solchen, die etwa ähnliche Diskussionen zu leiten haben, ist das schön ausgestattete Schriftchen sehr zu empfehlen. O. F.

Walther, M., J. F. Herbart und die vorsokratische Philosophie. Ein Beitrag zum historischen Verständnis der Herbartschen Metaphysik. Halle, Kaemmerer, 1908. 143 S.

Der jüngst hier angezeigten Dissertation Dr. Reinickes über Herbarts Begriff der Hemmung stellt sich diese Dr. M. Walthers würdig zur Seite als Arbeit, die weit über das Mittelmaß derartiger sonstiger Leistungen hinausgeht. Mit großer Belesenheit, genauem Sachverständnis, mit fast persönlicher Hingabe ist der Verfasser den verwickelten Pfaden des jungen suchenden Herbart nachgegangen. Je weniger Herbart selbst sich über seinen Entwicklungsgang geäußert hat, um so willkommener sind die Versuche, aufzudecken, welche Gedanken ihn ins Suchen, ins Schwanken und endlich zur Entscheidung getrieben haben.

Welchen Anteil hierbei die zu Herbarts Zeit wieder neu entdeckten Vorsokratiker gehabt haben, das ist der Inhalt dieser Arbeit. Sie ist zunächst rein historisch gehalten, reicht aber über das bloß Geschichtliche weit hinaus. Sie zeigt nicht nur, wie Herbart suchte und fand, sondern auch wie Metaphysik überhaupt betrieben werden soll, ja wie ganz allgemein das philosophische Denken sich anschließend an die historische Kontinuität eigne Wege finden kann und soll.

Möchte die Arbeit wenigstens den vielfach gehegten Wahn zerstören, als sei Herbarts Philosophie ein unhistorisches Abspringen vom geschichtlichen Verlaufe der Philosophie. Keiner unserer großen Denker steht wie Herbart im Strom der Geschichte der Philosophie. Von unsern klassischen Philosophen war Herbart der einzige, der die Geschichte der Philosophie verstand und zugleich zu benutzen wußte. O. Flügel.

Flügel, O., Monismus und Theologie. Dritte, umgearbeitete Auflage der spekultativen Theologie der Gegenwart. 8°. XVI, 413 Seiten. Cöthen, Verlag von Otto Schulze. Preis 7 M; gebunden 8 M.

Das Buch des bekannten Verfassers greift überall in den entbrannten Streit des Monismus mit der christlichen Weltanschauung ein. Flügel erörtert darin das Thema des Tages: den Monismus in seinen verschiedenen Geistesrichtungen und legt deren Verhältnis zur Theologie dar. Für die klare Behandlung der verwickelten Fragen kommt es dem Verfasser zu statten, daß er seit langen Jahren gewohnt und geübt ist, die drei Gebiete: Philosophie, Theologie und das Studium der theoretischen Naturwissenschaft miteinander zu verbinden.

Dr. **Rudolf Eisler** hat das Verdienst, als Band II der »Philosophisch-soziologischen Bücherei« die 12. Aufl. von Gustave le Bon, Psychologie der Massen, weiteren Kreisen in deutscher Übersetzung zugänglich gemacht zu haben. Die kommende Ära der Kulturgeschichte — dies der

Eingang des Werkes — wird eine Ära der Massen sein, daher soll man die Psychologie der Massen studieren. Das 1. Buch bietet eingehende Untersuchungen über »die Massenseele«, eigentlich die Psychologie im engeren Sinne. Die Massen stehen nämlich sämtlich unter dem psychologischen Gesetz der geistigen Einheit, haben eine Kollektivseele, als deren hervorragendes Merkmal, neben sichtbarer Gleichartigkeit der Charaktere, besonderer Macht des Unbewußten, starkem Machtbewußtsein und gegenseitiger »Ansteckbarkeit« der Individuen nach ihrer geistigen Seite hin, namentlich die leichte Suggestibilität aufgezeigt wird. Die folgenden Kapitel behandeln auf Grund eines reichen historischen und soziologischen Materials, unter Besprechung ihrer einzelnen Eigenschaften, die Massen nach der Seite ihres Gefühlslebens und ihrer Sittlichkeit — diese komme den Massen in sehr hohem Grade zu —, weiter nach ihren Ideen, ihrem Schlußvermögen und ihrer Einbildungskraft — hier die Kollektivhalluzinationen mit zum Teil sehr weit gehenden Behauptungen über den Wert historischer Beobachtungen und Aufzeichnungen — und klingen aus in eine gedankenreiche Untersuchung über die »religiösen« Formen der Kollektivüberzeugung. Im 2. Buch (»Die Anschauungen und Überzeugungen der Massen«) stellt der Verfasser die mittelbaren und unmittelbaren Entstehungsbedingungen der Massenanschauungen heraus — von den ersteren haben Erziehung und Unterricht, von den letzteren die Vernunft den geringsten Einfluß —, bespricht in feinsinnigen Bemerkungen das Verhältnis der Führer zu den Massen und der ersteren Überzeugungsmittel und gibt zuletzt eine Erörterung der Frage nach der Variabilität der Massenanschauungen — in allem unter Benutzung umfangreichen Materials, im meisten auch für deutsche Leser überzeugend. Das 3. Buch ist überschrieben: Klassifikation und Einteilung der Massenformen. Verfasser scheidet zwischen heterogenen (anonymen und nicht anonymen) und homogenen Massen (Sekten, Kasten, Klassen); dann folgen die Sondermerkmale der verschiedenen Massenformen; eine Spezialpsychologie der »kriminellen« Massen, der Geschworenen bei den Gerichten, der Wählermassen und der Parlamente bildet den Abschluß des lehrreichen Werkes. — Man darf, wie mir scheint, nicht ohne weiteres alle Ausführungen des genialen Verfassers auf deutsche Verhältnisse übertragen, auch werden nicht alle Leser die skeptische Welt- und Lebensanschauung le Bons teilen, die dem Buche eine eigentümlich pessimistische Färbung verleiht; gleichwohl wird es, namentlich im Hinblick auf den wohl wertvollsten ersten Teil, jedermann mit Nutzen lesen. Daß die deutsche Ausgabe eine Übersetzung ist, merkt man ihr nur an wenigen Stellen an, wo dem verdienstvollen Übersetzer undeutsche Wendungen (u. a. S. 14 »vergemeinschaftlichen«; S. 31 Z. 1 v. u. »dieser« als gen. plur. des substant. Pron.; S. 83 Z. 2 v. o. Die Beziehung des Infinitivsatzes) mit untergelaufen sind.

Spandau P. Dr. Reinicke

II Pädagogisches

Grosse, Hugo, Halle a. S., Ein Mädchenschul-Lehrplan aus dem 16. Jahrhundert. Andr. Muskulus' »Jungfraw Schule« vom Jahre 1574. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 40 Pf.

Eine sorgfältige, wohl beachtenswerte Quellenarbeit über die erste Mädchenschulordnung nach der Reformation für Frankfurt a. O. Sie zeichnet die Schulverhältnisse, den streng lutherischen, streitbaren Professor der Theologie und Pfarrer Muskulus, der ein Günstling der damaligen brandenburgischen Kurfürsten war und großen Einfluß auf das religiöse Leben und die Schule, insbesondere auf die Mädchenschule, gewann. Ferner legt die Schrift dar, wie damals die religiöse Ausbildung im Mittelpunkte stand, aber doch Lesen, Schreiben und Rechnen gefordert wurde, wie Muskulus das Helfersystem einrichtete, das Lesen lehrte, Freundlichkeit im Unterricht wollte, Strafen solange es ging zurückdrängte, das Ehrgefühl bei der Erziehung benutzte und die Schüler aus freiem Antriebe zum Guten führen wollte. Grosse zieht andre Schul- und Kirchenordnungen von damals zur Vergleichung heran und gibt so eine wertvolle Studie aus der Geschichte der Pädagogik, insbesondere der Mädchenschulen.

Derselbe, Eduard Mörike als Lehrer. Ebenda. 60 Pf.

Unter den beinahe 2 × 7 Schwaben, die als Dichter von Uhland bis Mörike hervortreten, hat letzterer seine Gemeinde gefunden. Weniger bekannt aber ist seine gesegnete Lehrertätigkeit, die uns Grosse, der unermüdlich dem Schönen für den Lehrerberuf nachgeht und wiederholt auf Lehrer und Dichter hinwies, mit Geschick und Glück vorführt. Er weist da auf Mörikes Tätigkeit als Pfarrer und besonders als Lehrer in Stuttgart, wo Mörike als Nachfolger von Gustav Schwab im Katharinenstift und am Polytechnikum, aber auch sonst in weiten Kreisen wirkte und als schlichtbescheidener Mann, umgeben von einer stillen Würde, lauter bis auf den Grund seiner Seele »wie der Anhauch aus einer andern Welt« wirkte, so daß er seine Schüler für die Literatur und das Volkstum begeisterte. Die Fäden, die von dem gottbegnadeten Manne sonst noch ausgingen zur Heimat, zu bevorzugten Geistern, zu Schiller und dessen Mutter, und seine Künstlereigenschaften: Klarheit, Reinheit, Fülle, Tiefe, Innigkeit sind in dem recht lesenswerten Heft nach Quellenstudien dargelegt.

Jena H. Winzer

Jetter, J. L., Neue Schulkunst. Spezielle Didaktik und Methodik eines entwickelnd erziehenden Unterrichts. 1. Band. Spezielle Didaktik (1,20 M), 2. Band. Spezielle Methodik (2,60 M). Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1906.

Jetter ist bekannt als eifriger Vorkämpfer wissenschaftlicher Pädagogik in seinem württembergischen Heimatlande. In seiner »neuen Schulkunst« versucht er nun seine Didaktik, die er sonst in Wort und stückweise auch in seiner Zeitschrift (Der Schulfreund, Organ für Neue Schul-

kunst) gegeben hat, auch in einem größeren Werke im Zusammenhang zu bieten. Das Buch zeugt von reichem Wissen, schöpft doch der Verfasser aus zahlreichen Werken alter und neuster Pädagogen. Dazu leuchtet uns aus jedem Satz die Begeisterung des Lehrers für seinen schweren Erzieherberuf entgegen. Das will in meinen Augen viel heißen: jahrzehntelang als Volkserzieher schwer arbeiten und daneben als lernender und lehrender Pädagog wirken, dabei aber seine Ideale behalten und immer neue aufstellen.

Das muß man sich beim Durchlesen des Werkes immer vorhalten, dann wird man das Buch mit Befriedigung aus der Hand legen, trotz seiner mannigfachen Mängel. Schon der Titel enthält einen Widerspruch; ich wenigstens kann mir keinen erziehenden Unterricht denken, der nicht entwickelnd wäre. Ferner verspricht Jetter in der Einleitung zum 1. Band einen überragenden Gesichtspunkt zu finden, der Herbarts wissenschaftliche Pädagogik mit ihrem erziehenden Unterricht, Fröbels entwickelnde Erziehung mit ihrer Methode der Darstellung und die von der Richtung für künstlerische Erziehung angeregte Persönlichkeitspädagogik vereinige und in die Volksschulpädagogik einführe. Aber Jetter findet weder diesen überragenden Gesichtspunkt, noch führt er ihn »konsequent durch«. So nimmt er Zillers formale Stufen an, kürzt ohne jede Begründung die 5 Stufen auf 4 (III + IV = III), gliedert auch seine praktischen Beispiele danach, ist aber nicht in den Geist dieser Stufen eingedrungen. Vergl. II. 42: Bonifatius. Hier tritt auf Stufe I bis III synthetisches Material auf, Stufe III gibt gar nicht das System und Stufe IV, die die Anwendung bringen soll, stellt Fragen, die eine neue Systemstufe verlangen, aber nicht selbsttätig von den Schülern beantwortet werden können.

Um ein weiteres Beispiel anzuführen, verweise ich auf die Naturkunde (II. S. 89—108). Hier stehen entgegengesetzte Ansichten verschiedener Autoren nebeneinander, ohne daß auch nur eine Auseinandersetzung versucht würde.

Überhaupt mangelt dem ganzen Werke die Einheitlichkeit. Der ganze 1. Band hat gar nichts mit spezieller Didaktik und Methodik zu tun. Das sollte bei einer »Neuen Schulkunst« nicht der Fall sein; denn Kunst verlangt in erster Linie Einheitlichkeit. Am besten wäre dieser Titel dem Buche nicht gegeben worden; er verspricht zu viel, was dann nicht gehalten werden kann.

Jena R. Wagner

J. B. Basedows Vorstellung an Menschenfreunde. Mit Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. Theod. Fritzsch. Leipzig, Ph. Reclams Universalbibliothek. 112 S. Geh. 20 Pf., geb. 60 Pf.

Seit Luthers Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherren, sagt der Herausgeber in der Einleitung, »hat keine Schrift ein so allgemeines und werktätiges pädagogisches Interesse erregt« wie die »Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß auf die öffentliche Wohlfahrt,« erschienen zu Hamburg 1768.

Die gesonderte Ausgabe neben Basedows Schriften z. B. von Göring rechtfertigt sich durch das bei Seminaristen usw. hervortretende Bedürfnis, die Hauptschriften eines Verfassers oder einer Richtung handlich und wohlfeil zu haben, und diesem Bedürfnisse kommt auch diese Reclamsche Ausgabe trefflich entgegen. Von den Anmerkungen des Herausgebers sei nur die zu § 7 hervorgehoben, worin von Basedow am Schlusse »der höchst verdiente Rektor Ehlers« als Autorität für den »Satz von der Notwendigkeit eines höchst angesehenen Edukations- und Studienkollegii bei jeder Regierung« angeführt wird. Th. Fritzsch verweist dabei auf sein Werk über E. Chr. Trapp, Dresden 1900 (vergl. diese Zeitschrift 1901, S. 537), worin er den Einfluß des Rektors und späteren Kieler Professors Martin Ehlers auf Trapp und Basedow ausführlicher dargelegt hat. Ehlers hat, wie er später selbst im Revisionswerke sagt, »die Bahn zur Verbesserung der Schulen gebrochen. ... Als Basedow an Schulreformationsideen zu denken anfing und seine Vorstellung an Menschenfreunde drucken ließ, tat er mir selbst die Ehre an, nach Segeberg zu kommen, um über die Sache mit mir zu reden.« Fr. Franke.

Müller, Professor Dr. H., Darmstadt, Die Gefahren der Einheitsschule für unsere nationale Erziehung. Gießen, A. Töpelmann, 1907. 2,40 M.

Die vorliegende Schrift wendet sich gegen die Einheitsschule nach Frankfurter System, dann auch gegen die allgemeine Volksschule. Sie verteidigt das hergebrachte neunklassige Gymnasium mit vorausgehender »Vorschule«, in der allein die rechte Zuspitzung der ersten Schuljahre auf die höheren Schulen gesehen werden kann. Nach dem Verfasser bildet jede Schule für sich einen Schulorganismus. Die verschiedenen Schulkategorien stehen nebeneinander, wie Bäume in einer Baumschule. Man kann dies natürlich für das Richtige halten, aber ein nationales Schulsystem ist es ebensowenig, wie eine einheitlich gedachte Schulorganisation. Ihre Grundlinien findet man bei Comenius und Herder, denen sich die »Deutsche Schulerziehung« (2 Bände, München, Lehmann) anschließt. Da die höhere Schule mit einheitlichem Unterbau immer mehr Boden gewinnt, so ist es zwar verständlich, wenn von den Anhängern des Alten aller Scharfsinn aufgewendet wird, um diesem Prozeß entgegen zu treten, aber nützen wird es nicht viel. Wenn man mit der Idee einer einheitlichen Nationalerziehung Ernst macht, dann muß man sich auf die Seite der Reform stellen. Hat man immer die großen Züge der gesamten Volkserziehung vor Augen, dann werden alle Einwände psychologischer und sozialer Natur, die der Verfasser mit großem Fleiß zusammengetragen hat, in sich zusammensinken. Vor der nationalen Erziehungsschule, die auf die Bildung des Willens geht, muß die Standesschule, die die Vermittlung des Wissens bezweckt, erblassen, vorausgesetzt, daß der gute Genius, der die Geschicke unseres Volkes begleitet, uns nicht verläßt. Auf eine Widerlegung der Schrift im einzelnen kann man sich nur dann einlassen, wenn man nicht davor zurückschreckt, ein zweites Buch zu schreiben.

Jena W. Rein

Gleichen-Russwurm, Alex. v., Bildungsfragen der Gegenwart. Berlin, Carl Curtius, 1907.

Das Schriftchen gibt einen Vortrag wieder, den der Verfasser in Berlin im Schwäbischen Schillerverein gehalten hat. Der Urenkel Schillers beginnt seine Ausführungen mit dem Satz: »Der Menschheit die richtigen Schulen zu geben, ist die Hauptaufgabe der gesamten Kultur.« Noch hat das deutsche Volk diese Schulen nicht, das ist der Grundton, auf den das Ganze gestimmt ist. Die Kritik des Verfassers ist ganz im Geiste der Erziehungsschule gehalten, wie sie von der Herbartischen Pädagogik seit Jahrzehnten vertreten wird. Daß unsere Gymnasien besonders abfällig beurteilt werden, ist nicht zu verwundern. Denn wohin man im Reich hört, im Osten und Westen, Norden und Süden, überall trifft man auf scharfe Verurteilung, sehr selten auf Anerkennung. Das ist eine Tatsache, die zu denken gibt. Aber auch »in der Volksschule fängt schon das Unglück an, daß unser Gehirn mit lächerlichen Krims-Krams belastet wird.« (Seite 9.) Wir brauchen nicht totes, sondern lebendiges Wissen. (Seite 13.) »Das Gewissen muß entwickelt werden. Denn ein gesundes Gewissen ist das vornehmste Produkt der Erziehung.« (Seite 14.) Hier und an vielen anderen Stellen, wo der Verfasser gegen die Quantitäten der Bildungsstoffe, gegen die geistlose Art des Unterrichts u. a. polemisiert, glaubt man einen Herbartianer zu hören. Auch der Vergleich mit der englischen Jugend ist durchaus angebracht und richtig, wie auch die Auffassung einer modernen Universität, die in dem Schlußteil der Schrift dargelegt wird, zur Zustimmung auffordert.

Jena W. Rein

Voigt, Professor G., Kgl. Provinzial-Schulrat in Berlin, Die Bedeutung der Herbartischen Pädagogik für die Volksschule. 4. Aufl. Leipzig, Dürr, 1908. 1,80 M.

Wer die Fülle der Arbeiten eines Jahres überschaut, die sich an den Namen Herbarts anknüpfen, wird kaum denen zustimmen können, die so laut als nur möglich immer wieder zu verkünden nicht müde werden: Die Pädagogik Herbarts gehöre der Geschichte an; sie sei für die Gegenwart tot und unfruchtbar. Ihnen sei vor allem die Lektüre dieses Schriftchens empfohlen, das in 4. Auflage vorliegt. Es kann alle, die novarum rerum cupidi sind, zur Bescheidenheit mahnen und ihnen sagen, daß sie eine gute Sache erst dann beiseite legen sollen, wenn sie etwas noch Besseres an die Stelle zu setzen vermögen. Es handelt sich dabei gar nicht um den Namen und den Ruhm Herbarts oder irgend eines seiner Nachfolger, sondern allein um die Frage: Liegt in der Herbartschen Pädagogik ein Kulturgut, das die Erziehung unseres Volkes zu fördern vermag oder nicht. Der Verfasser der vorliegenden Schrift, ein weitblickender und vorurteilsfreier Mann, weist nach, daß auch heute noch trotz aller experimentellen Didaktik, trotz aller Persönlichkeitspädagogik usw., in der Herbartischen Pädagogik so große Werte liegen, daß sie auch heute noch als ein zuverlässiger Führer gelten kann. Der Lehrer muß sich nur an das Ganze und das Wesentliche halten, er muß in den Geist dieser Päda-

gogik eindringen und sich nicht beirren lassen von den oberflächlichen Stimmen, die da meinen, in der Formalstufentheorie sei die Summe der Herbartischen Pädagogik enthalten, während sie in der Tat an der Peripherie des Systems liegt.

Jena W. Rein

Weimer, Dr. **H.**, Der Weg zum Herzen des Schülers. München, O. Beck, 1907.

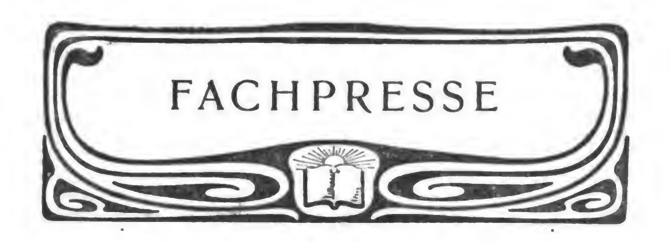
Dies Büchlein ist eine höchst dankenswerte Gabe, vergleichbar der Schrift des Geh. Ober-Reg.-Rats Matthias: Wie erziehe ich meinen Sohn Benjamin. Der Verfasser legt den Finger auf einen Mangel, der sich namentlich im Schulbetrieb unserer höheren Schulen bei uns auffallend geltend macht: Die Lehrer sind zu wenig Erzieher und finden nicht den Weg zum Herzen der Schüler. Wollen ihn vielleicht gar nicht finden. Oder da, wo sie wollen, schlagen sie verkehrte Bahnen ein, erlahmen dann und werden einfache Schulehalter, die nach abgearbeitetem Pensum ihre Erholung in wissenschaftlichen Studien — im besten Fall — oder sonstwo suchen. Die Schule liegt in jedem Fall hinter ihnen, sobald die Schultür sich geschlossen. Das vorliegende Buch gibt den angehenden Lehrer vortreffliche Winke, wie er Einfluß auf die jugendlichen Gemüter gewinnen kann. Es stellt sich dem Schriftchen von Benson, Der Schulmeister (Päd. Magazin, Langensalza, Hermann Beyer & Söhne. Beyer & Mann) wirksam zur Seite. Möchte es ein Weckruf werden für alle, die nur unterrichten, nicht erziehen! Dann werden die Klagen über unsere höheren Schulen mehr und mehr verstummen.

Jena W. Rein

Kankeleit, A., Unsere Lieblinge in Haus und Schule. Ein Handbuch für Eltern, die ihren Kindern bei den Schularbeiten helfen wollen. Gumbinnen, Gebr. Reimer, 1907. 1 M.

Zu den Büchern, welche neuerdings die Aufmerksamkeit auf die erzieherische Arbeit von Eltern und Lehrern zu lenken bemüht sind und namentlich der Behandlung der sogenannten schwächeren Schüler verständnivoll nachgehen, gehört die vorliegende Schrift eines Gymnasiallehrers in Königsberg. Sie ist von warmer Liebe zu den Kleinen durchzogen, zeugt von feiner Beobachtungsgabe, auch ohne Zuhilfenahme des Experiments, und gibt dem entsprechende wertvolle Winke. Wie der Verfasser den Weg zum Herzen Schüler gefunden hat, so möchte er auch anderen helfen, sich in den Dienst der Jugend zu stellen und ihr in ihrer Entwicklung beispringen, wo sich Hemmungen und Hindernisse einstellen. Väter und Mütter können aus dem Büchlein viel lernen; aber auch Lehrer und Lehrerinnen sollten es lesen, um zu sehen, was man erreichen kann, wenn man nur Liebe zur Jugend hat und den guten Willen, ihren Bedürfnissen nachzugehen und sie in ihrer Entwicklung zu tragen und zu stützen. Der Verfasser gibt uns ein gut Stück Persönlichkeitspädagogik.

Jena W. Rein



Aus der philosophischen und pädagogischen Fachpresse

Kantstudien. 1908. Bd. XIII. 1. u. 2. Heft.

A. Trendelenburg, Zur Geschichte des Wortes Person. — Baensch, Über historische Kausalität. — Bauch, Kant in neuer ultramontan und liberal-katholischer Beleuchtung. — Spranger, W. v. Humboldt und Kant. — Rezensionen. — Selbstanzeigen. — Mitteilungen.

Gutberlets Philosophisches Jahrbuch. Bd. 21. Heft 1 u. 2. 1908.

Gutberlet, Der gegenwärtige Stand der psychologischen Forschung. — Wanderle, Die Lehre des Aristoteles von der Zeit. — Ziesche, Die Naturlehre Bonaventura's. — Geyser, Die Vorzüge und Schwächen der neuern Untersuchung der Denkvorgänge und das Aussageexperiment. — Renner, Zur Äquipollenz der Urteile. — Esch, Sinnesorgane der Pflanzen. — Rezensionen. — Zeitschriftenschau. — Nachrichten. — Philosophischer Sprechsaal.

Archiv für systematische Philosophie. XIV. Bd. Heft 1. 1908.

Ludw. Stein, Der Pragmatismus. — M. Frischeisen-Köhler, Naturwissenschaft und Wirklichkeitserkenntnis. — D. Mart. Meyer, Religion u. Lebensgenuß. — Fr. Sommer, Grundzüge einer Sozialaristokratie. — D. Theod. Lessing, Studien zur Wertaxiomatik. — Dr. Paul Schwartzkopff, Die Räumlichkeit als objektiver Empfindungsverband. — David Koigen, Jahresbericht üb. die Literatur zur Metaphysik. — Die neuesten Erscheinungen auf dem Gebiete der systematischen Philosophie. — Systematische Abhandlungen in den Zeitschriften. — Eingegangene Bücher.

Neue Metaphysische Rundschau. Monatsschrift f. philosophische, psychologische und okkulte Forschungen in Wissenschaft, Kunst und Religion. Herausgeg. von Paul Zillmann. 1908. Band XV. Heft 1.

Einleitung. — Dr. med. Bonnaymé, Die psychische Kraft und ihre Meßinstrumente. — Rudolf Mewes, Physiker, Das Zahlengeheimnis der Bibel. — Papus (Dr. med. Gerard Encausse), Der Tarot der Zigeuner, das älteste Buch der Erde. — J. M. Ragon, Die Messe in ihren Beziehungen zu den Mysterien und Zeremonien des Altertums. — Rundschau: Einleitung, Tagebuch. — Bücherschau: Die christliche Religion. — Tafeln: I. Der nördl. Sternhimmel; II. Der südl. Sternhimmel.

Annalen der Naturphilosophie. 6. Bd. Heft 3 u. 4.

Frischeisen-Köhler, Die Realität der sinnlichen Erscheinungen. — Helm, Die kollektiven Formen der Energie. — Hager, Zur wissenschaftlichen Grenzvereinigung.

— Frankl, Die zyklischen Kausalreihen. — Ders., Die allgemein kausalen Grenzwerte. — Hausmeister, Zuordnung und Kausalität. — Frank, Kausalgesetz und Erfahrung. — Fulda, Die Kulturbewegung. — Oettinger, Das Kausalgesetz.

Archiv für die gesamte Psychologie. 10. Band.

Biske, Vom Verständnis des psychophysischen Gesetzes.

Philosophische Wochenschrift. 9. Band. No. 1 u. 2.

Hoffmann, Vom Weg des Gedankens. — Müller-Freienfels, W. James und der Pragmatismus.

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. 131. Band. Heft 1.

Müller, Über Atomismus und Mechanismus. — Mally, Das Maß der Verschiedenheit.

Zeitschrift für Ästhetik und allgemeine Kunstwissenschaft. 3. Bd. Heft 1.

Hamann, Das Wesen des Plastischen. — Conrad, Der ästhetische Gegenstand.

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie. 31. Bd. 4. Heft.

Meyerhof, Der Streit um die psychologische Vernunftkritik. — Cassirer, Zur Frage nach d. Methode d. Erkenntniskritik.

Zeitschrift für Rechts- und Wirtschaftsphilosophie. 1. Jahrg. H. 1.

Kohler, Wesen und Ziele der Rechtsphilosophie. — Kuhlenbeck, Zur Psychologie des Rechtsgefühls. — D'Aguanno, Die Grundlagen des Rechts u. die rechtsphilosophischen Systeme. — Tönnies, Sinn und Wert einer Wirtschaftsphilosophie. — Stein, Die Träger der Autorität. — Gumplowicz, Der Staat und die sozialen Gruppen. — Hilty, Arbeitsfragen.

Revue Néo-scolastique. 14. An. No. 3.

Besse, Pour l'intellectualisme. — Halleux, Les preuves de l'existence de Dieu. — Deploige, Le conflit de la morale et de la sociologie.

Revue de Métaphysique et de Morale. Von M. Xavier Léon. 16. Année, No. 2. Mars 1908.

V. Brochard, Le Dieu de Spinoza. — E. Meynial, Du rôle de la logique dans la formation scientifique du droit. — A. Job, La méthode en chimie. — Études critiques: H. Norero, La Philosophie de Wundt. — Discussions: E. Borel, Réponse à M. Bergson. — G. Le Bon, Réponse à M. Bouasse. — Questions pratiques: F. Challaye. Le Syndicalisme réformiste. — Supplément: Livres nouveaux. — Revues et Périodiques. — Thèses de doctorat. — Erratum.

Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung. Von William Stern u. O. Lipmann. Bd. 1. H. 6. 1908.

Abhandlungen: H. Gutzmann, Über Hören und Verstehen. — O. Lipmann, Die Wirkung von Suggestivfragen. — Mitteilung. — Literaturberichte. — Nachrichten.

Mind A Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Prof. G. F. Stout. New Series. No. 65. January 1908.

Hubert Foston, Non-Phenomenality and Otherness. — The Editor, Immediacy, Mediacy and Coherence. — Mary Hay Wood, Plato's Psychology in its Bearing on the Development of Will (I.). — Carveth Read, A Posthumous Chapter by J. S. Mill. — Discussions: J. B. Baillie, Some Notes on Mr. Hoernlé's Criticism of Idealism. — R. F. A. Hoernlé, A Reply to Professor Baillie. — Critical Notices.

Glauben und Wissen. Blätter zur Verteidigung und Vertiefung der christlichen Weltanschauung. Von Dr. phil. E. Dennert. VI. Jhrg. H. 4. April 1908.

Rektor N. Röstel, »Am dritten Tage wieder auferstanden von den Toten.« — Pfarrer O. Eberhard, Die neuesten Ausgrabungen in Palästina und ihr Ertrag für die kanatische Religion (Schluß). — O. Flügel, Kepler, Atheismus u. mechanische Weltansicht. — Dr. E. Dennert, Das

Wesen des Menschen. — L. A. Cauchy, Fr. H. Jacobi, Zeugen Gottes aus Wissenschaft und Kunst. — Umschau in Zeit und Welt. — Notiz. Von Hofrat Max Seiling. — Aus guten Büchern. — Apologetische Rundschau.

Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie (Die Kinderfehler). Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch, Irrenanstaltsdirektor a. D. in Zwiefalten u. Dr. E. Martinak, o. ö. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der k. k. Universität Graz, herausgeg. von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheims und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XIII. Jahrg. 7. Heft. 1908.

A. Abhandlungen: Kurt Walter Dix, Notwendige Aufklärung der Mädchen in der Schule über Kinderpflege u. Kindererziehung (Schluß). — Otto Schultz, Das Heufieber. — B. Mitteilungen: L. Truschel, Zur Frage des sogenannten 6. Sinnes der Blinden. — S. Barth, Ein Urteil über meine Klasse im Zeitraume von vier Monaten nach Aufnahme der Kinder. — III. österr. Konferenz d. Schwachsinnigenfürsorge. — Kurse in moderner Pädagogik auf Grund Fröbelscher Ideen. — C. Literatur: Zur Literatur über Jugendfürsorge und Jugendrettung. Von K. Hemprich (Forts.). — Kölle, Friedrich. Von Tr. — Eingegangene Schriften.

Revue de Philosophie. No. 9.

Duhem, Le mouvement relatif et le mouvement absolu. — Hérilier, La personalité. — Baylac, Deux systèmes recents de morale. — Esprit et matière.

Revue philosophique.

J. J. Biervliet, La psychologie quantitative. — Ribot, La mémoire affective. — Vernon Lee, La sympathie esthétique. — A. Fouillée, Doit-ou sonder la science morale et comment? — E. de Roberty, Le rôle civilisateur des abstractions. — A. Rey, L'énergétique. — Dromard, De la plasticité dans l'association des idées. — Lalande, Pragmatisme, humanisme et vérité. — F. Paulhan, La contradiction de l'homme.

Journal de Psychologie.

G. Dumas, La psychologie pathologique. — Hartenberg, Principe d'une physiognomonie scientifique. — Revault s'Alonnes, L'explication physiologique de l'émotion.

E. Pfennigsdorf, Beweis des Glaubens im Geistesleben der Gegenwart. 44. Bd. Februar 1908.

Pfennigsdorf, Nietzsche und die Vielzuvielen. — Lenk, Die neuste Entstehung des Christentums. — Bachmann, Gehört Jesus in das Evangelium, wie er es verkündet hat, hinein? — Walther, Der Wert des Glaubens für das menschliche Erkennen. — Henschel, Über den Zusammenhang zwischen Erkenntnis und Gesinnung. — Bartmuss, Erbauliche Kraft der Bachschen Musik. — Apologetische Rundschau. — Sprechsaal. — Miszellen.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Reinicke, Herbarts Theorie der Hemmungen und ihre Verwertung für den Unterricht. Dissertation. Borna, Noske, 1907. 61 S.

H. Franke, Christlicher Monismus. Vortrag. Dresden, Ungelenk, 1908. 58 S.

G. Conrad, Horneffer's Welt- u. Lebensanschauung. 1. Religion des neuen Heidentums. 2. Wege des Lebens. Ebenda 1908. 80 S.

Dennert, Weltbild u. Weltanschauung. Schriften des Keplerbundes. Hamburg, Schoessmann, 1908. 84 S.

A. Dorner, Die Entstehung der christlichen Glaubenslehren. München, Lehmann, 1906. 315 S.

O. Flügel, Monismus und Theologie. 3. Aufl. Cöthen, Schulze, 1908. 413 S.

O. Pfleiderer, Die Entstehung des Christentums. 2. Aufl. München, Lehmann, 1907. 355 S.

J. Schlaf, Die Kritik und mein »Fall Nietzsche«. Ein Notruf. Leipzig, Thomas. 20 S.

W. Heinze, Die Zwangserziehung nach Reichs- und Landrecht. Berlin, L. Simion, 1906. 124 S.

E. Metschnikoff, Beiträge zu einer optimistischen Weltauffassung. Aus dem Französischen übersetzt von Micholsky. München, Lehmann, 1908. 309 S.

Loening, Über Wurzel und Wesen des Rechts. Rede. Jena, Fischer, 1907. 40 S.

E. Linde, Natur und Geist als Grundschema der Welterklärung. Leipzig, Brandstetter, 1907. 655 S.

Graf Keyserling, Unsterblichkeit. Eine Kritik der Beziehungen zwischen Naturgeschehen u. menschlicher Vorstellungswelt. München, Lehmann, 1907. 349 S.

W. Wundt, Logik. II. Bd. Logik der exakten Wissenschaften. 3. Auflage. Stuttgart, Enke, 1907. 653 S.

A. Arndt, Über die Einheit der Gesetze. Heidelberg, Arndt, 1907. 116 S.

J. Staub, Graf Tolstois Leben u. Werke. München, Kösel, 1908. 277 S.

L. Wahrmund, Katholische Weltanschauung und freie Wissenschaft. München, Lehmann, 1908. 55 S.

Gebhardt, Baruch de Spinoza. Theologisch-politischer Traktat. 3. Auflage. Übertragen und eingeleitet nebst Bemerkungen und Registern. Leipzig, Dürr, 1908. 423 S.

G. Lanzalone, Accenni di crittica nuova. Milano 1907.

J. Behrens, Die natürliche Welteinheit. Wismar 1907. 315 S.

Oeconomides, Lautlehre des Pontischen. Leipzig, Reichert, 1908. 242 S.

Emil Arnold, Ges. Schriften. Bd. III. 2. Abt. Berlin, Cassirer, 1908. 266 S.

Schmidt, Stilistische Exerzitien. Leipzig, Dürr.

Götze, Über Nervenkranke usw. Halle, Marhold.

Schiele, Die Reformation des Klosters Schlüchtern. Tübingen, Mohr.

Rümelin, Kanzlerreden. Ebenda.

Bess, Unsere relig. Erzieher. 2 Bde. Leipzig, Quelle & Meyer.

Fischer-Geistbeck, Erdkunde f. höh. Schulen. München, Oldenburg.

Wolf, Ödipus und sein Geschlecht. Leipzig, Bredt.

E. v. Hartmann, Soz. Kernfragen. 3 Bde. Berlin, Verlag deutscher Bücherei.

Förster, Sexualethik usw. Kempten, Kösel.

Gurlitt, Der Verkehr mit meinen Kindern. Berlin, Ehbock.

Geiger, Rousseau. Leipzig, Quelle & Meyer.

Flügel, Herbarts Leben und Lehren. Leipzig, Teubner.

Meumann, Vorl. zur Einführung in die exp. Päd. Leipzig, Engelmann.

Rude, Methodik usw. 1. Bd. 5. Aufl. Osterwieck, Zickfeldt.

Ipfelkofer, Bildende Kunst usw. München, Lindt.

Eichler, Elemente d. Kunstbetrachtung. Schöneberg, Brüning & Häkold.

Budde, Philos. Lesebuch. (Französisch.) Hannover, Hahn.

Rude, Method. des ges. Volksschulunt. 1. Bd. 5. Aufl. Osterwieck, Zickfeldt.

Emde, Das Interesse der Familie am Relig.-Unt. in der Schule. Bremen, Rühle & Schlenker.

Thimme, Bibel und Schule. Hannover, Hahn.

Siebeck, Chr. Helwig als Didaktiker. Gießen, Töpelmann.

Dietterle, Die Reform des Relig-Unt. Leipzig, Klinkhardt.

Backes, Bedeutung der Frauenarbeit usw. Bielefeld, Helmich.

Leipacher-Grabowen, Die Lehrfreiheit des Volksschullehrers. Ebenda.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



Probleme der Naturphilosophie und insbesondere das Problem der Bewegung im Anschluss an die Arbeiten:

»Das Gefüge der Welt« von HERMANN Graf KEYSERLING — »Philosophie und Naturwissenschaft« von Dr. W. CAMERER und »Die philosophischen Grundlagen der Wissenschaften« von Prof. Dr. B. WEINSTEIN

Von

Ing. **H. Friedrich**-Chemnitz

(Schluß)

2. Ein anderes Beispiel für das Streben die Erscheinungen auf Bewegung zurückzuführen bildet die Erklärung der Gravitationsgesetze.

Das Planetensystem erscheint erst begreiflich nachdem NEWTON die Beziehungen zwischen den Bahnen, Umlaufszeiten und Abständen der Planeten ermittelt und diese auf Beziehungen von Bewegungen, Massen und Gravitationskräften zurückgeführt hat. Trotzdem ist diese Erklärung des Planetensystems nicht vollständig befriedigend, weil die Beziehung zwischen den Weltkörpern und dem scheinbar leeren Zwischenraum noch nicht geklärt ist. Dieser Mangel kommt dadurch zum Ausdruck, daß man bestrebt ist die Gravitationskraft auf Ätherschwingungen oder auf Bewegung verborgener Massen zurückzuführen. Die Kräfte sind die Scheinbilder oder Symbole, welche dazu dienen trotz fehlender Beziehungen den Zusammenhang der Vorgänge zu erklären. Dieselben sind an sich nicht anschaulich, sie können aber durch Zeichen oder Bilder, mit welchen sie allerdings nur in gewissen Eigenschaften übereinstimmen veranschaulicht werden.

So werden z. B. die Kräfte durch Strecken dargestellt, mit welchen sie nur nach Größe und Richtung vergleichbar sind und nicht vollkommen dem Bedürfnis nach Anschaulichkeit bei der Naturerklärung genügen. Man muß sich daran gewöhnen von den nebensächlichen Eigenschaften dieser Scheinbilder abzusehen, was dem Anfänger nicht wenig Mühe verursacht.

Die Anschauungsbilder, welche die Erscheinungen durch einen Bewegungsmechanismus erklären, wie z. B. die Erklärung der Schall- und Lichterscheinungen durch Schwingung eines elastischen Mediums genügen dem Bedürfnis nach Vorstellbarkeit oder Anschaulichkeit der Naturerklärungen vollkommener als die Scheinbilder oder Symbole. —

Man sagt, die Annahme von Kräften tue dem »Kausalitätsbedürfnis der Vernunft« des Menschen Genüge. Dies kann man damit erklären, daß die Kräfte als gemeinschaftliche Ursache vieler Erscheinungen, das logische Einordnen derselben unter ein Naturgesetz ermöglichen. Ferner wird vielfach angenommen, daß das Hauptziel der Forschung sein soll, einheitliche Naturgesetze aufzusuchen. So sagt z. B. Graf Keyserling S. 55: »Das Gesetz bildet die Form durch welche der Inhalt erst verständlich wird. Der Mensch muß also wenn er erkennen will, die formale Seite der Erscheinungen ins Auge fassen. Dieses ist der Weg, welcher zum Begriff der Einheit des Universums führen kann, dieser und kein anderer usw.«

Sicher ist, daß die Aufsuchung von Naturgesetzen auf dem Wege der Forschung liegt und hierbei die formale Seite der Erscheinungen ins Auge gefaßt wird. Aber die Gesetze müssen sich auf die Anwendung von Anschauungsbildern oder auf diese selbst beziehen, sonst sind sie so wie die Begriffe ohne Anschauungen leer und verlieren sich ins Allgemeine. Wenn man die Töne oder die Farben auf verschiedene Schwingungen eines elastischen Mediums zurückführt, so hat man sich zunächst ein Anschauungsbild von denselben geschaffen. Für dieses also für die Schwingungen und für ihre Anwendung auf die Erscheinungen gelten Gesetze. Nicht Gesetze allein sondern Anschauungsbilder und Gesetze für dieselben bei ihrer Anwendung auf die Naturerscheinungen bilden das Ziel der Forschung. Wenn man Gesetze als die letzten und höchsten Erkenntnisse ansieht, so spricht sich darin die Überschätzung des logischen Denkens gegenüber dem Erfassen durch die Anschauung aus.

Die Gravitationsgesetze dienen dazu das Symbol der Kräfte auf Bewegungserscheinungen von Massen anzuwenden. Nimmt man an,

es wäre gelungen die Gravitation auf ein Anschauungsbild von Bewegungsübertragung zurückzuführen, so würden die NEWTONschen Gravitationsgesetze nicht mehr als Gesetze der Kräfte angesehen, sondern als Beziehungen oder Folgen dieses Anschauungsbildes, für welches allerdings wieder besondere Gesetze gelten müßten. — Auch mit der Einheit des Universums, oder mit der Annahme eines einheitlichen Gesetzes aus dem Alles wie aus einer allgemeinen Formel abgeleitet werden könnte, hat es eine besondere Bewandtnis. Dies soll an folgendem Beispiel erläutert werden.

Die mechanische Wärmelehre ist durch das Anschauungsbild, welches schwingende Moleküle annimmt, gefördert worden. Das Gay-Lussacsche Gesetz von den Gasen ist dadurch zu einer angenäherten Beziehung geworden.

Das Gesamtbild oder das Zusammenwirken der Moleküle ist komplizierter als das Bild, welches sich aus dem Gay-Lussacschen Gesetz ergab, so daß mancher schon gesagt hat, was nutzt der Ersatz durch einen verzwickten Druck oder Stoßmechanismus für die Anschauung, der sie nicht einfacher macht.

Die Vorstellung der Gesamtwirkung wird natürlich durch das Anschauungsbild nicht vereinfacht, denn die Mannigfaltigkeit der Erscheinungen, die früher unberücksichtigt gebliebenen Abweichungen vom Gesetz sollen jetzt mit erklärt werden. Das Anschauungsbild hat also eine umfassendere Gültigkeit als das frühere einfache Naturgesetz. Es macht die Abweichungen von diesem Gesetz begreiflich. Die höheren Naturgesetze, welche dem Anschauungsbild zu Grunde liegen, haben mit diesem allgemeinere Gültigkeit erlangt, aber sie beziehen sich nur auf die Eigenschaften, welche dem Anschauungsbild beigelegt werden, nicht allgemein auf die Gesamtheit der Erscheinungen.

Das Ziel der Naturforschung ist daher allgemein passende Anschauungsbilder nicht oberste allgemeine Gesetze für die Erscheinungen in ihrer Gesamtheit. —

Jeder der sich mit angewandter Mathematik beschäftigt hat, kennt den Hauptwert des Ansatzes, welcher bei der Festlichkeitslehre z. B. aus der Anschauung über den Zusammenhang der kleinsten Teilchen hervorgeht. Ist der Ansatz falsch so sind alle Folgerungen wertlos.

Die logische und mathematische Folgerung wird verwendet zur Prüfung der Zulässigkeit und Zweckmäßigkeit eines Anschauungsbildes in seinem Anwendungsgebiete. Sie kann es bestätigen oder verwerfen und drückt ihm nach gewissenhafter Prüfung den Stempel der Wirklichkeit (Realität) auf. —

Kant sagt, »daß in jeder besonderen Naturlehre nur so viel eigentliche Wissenschaft angetroffen werden könne, als darin Mathematik anzutreffen ist«. Diesem Satz kann man folgenden gegenüberstellen: Es ist soviel wirkliche Erkenntnis darin enthalten, als passende Anschauungsbilder darin zu finden sind. Kant bezeichnet das Zusammenfassen durch die Anschauung als ein Urteil, das sogenannte synthetische Urteil. Das hat dazu geführt, daß dasselbe den anderen Urteilen koordiniert wurde. Man kann sagen er unterscheidet zwar synthetische und analytische Urteile, faßt jedoch beide als logische auf. Die logischen Urteile aber betreffen das Formale oder die Regeln des Denkens, während die sogenannten synthetischen Urteile eigentlich keine Urteile sind, sondern ein psychologischer oder physiologischer Vorgang des Zusammenfließens verschiedener Empfindungen zu Anschauungsbildern bezw. zu den Grundanschauungen, welcher Vorgang mit dem Urteilen zunächst eigentlich nichts gemein hat.

Aus der Kantschen Auffassung der synthetischen Urteile geht die Ansicht hervor, daß unsere ganze Erkenntnis auf Urteilen beruhe (von welchen Kant die synthetischen als »Urteile a priori« annimmt). Herbart hat Kants synthetische »Urteile a priori« als solche nicht gelten lassen und die Raumanschauung und die Zeitanschauung psychologisch erklärt. —

Unsere Erkenntnis ist zusammengesetzt aus äußerer, einwirkender (Einzelempfindungen erzeugender) und innerer (Anschauungsbilder und Tätigkeiten zeugender) Erfahrung und wird uns durch Urteile in Begriffen, welche die Anschauungsbilder in rein gedanklicher Form enthalten, begreiflich.

Nach dieser Auffassung bestehen die synthetischen Urteile Kants aus zwei Teilen, der eine ist aus der Erkenntnis also aus der Erfahrung geschöpft und hat mit dem Urteil nichts zu tun, der zweite betrifft nur das Formale, die Form in welcher die Erkenntnis geprüft und wiedergegeben wird. Das Formale gibt dem Urteil und dem auf ihm beruhenden Begriff das Absolute oder Gewisse, das manchen Begriffen eigen ist. — Herbart sagt in seiner Metaphysik (S. 10). »Diese Menge des notwendig Verbundenen ist nun keine Menge sondern ein Gedanke.« Wir können jetzt sagen: Eine Anschauung ist notwendig verbunden durch innere und äußere Erfahrung. Ferner sagt Herbart: »Das notwendig Verbundene ist nicht das Viele selbst, sondern bloß die Form seines Zusammen.« Dies wird jetzt so erklärt: Im Begriff ist das Zusammen (unbedingt) notwendig in der Anschauung nur erfahrungsgemäß.

Herbart ist auch noch bei der Überschätzung des Denkens auf Grund allgemeinster Begriffe wie »Sein« geblieben. Wenn er sagt (Metaphysik, Vorrede) »indem er bei fehlerhaften Begreifen nie die Wahrheit ergreifen wird, vollends bei widersprechendem Begreifen; schiene es durch noch so erhabene Anschauungen geheiligt . . .« so denkt er an erhabene Weltanschauungen, nicht an unsere Anschauungsbilder, die allerdings auch begrifflich sich Widersprechendes in sich vereinigen können und doch richtig, zulässig und zweckmäßig sein können.

Herbart hat sich übrigens selbst bemüht von dem einfachsten Seienden auf Grund psychologischer Erfahrungen ein solches Anschauungsbild zu gewinnen. Er faßt aber das Zusammen als aus der Quelle des Widerspruchs entspringend auf, während doch der Widerspruch erst nachträglich durch Zerlegung einer Anschauung in begriffliche Elemente hineingetragen wird. Aus der einfachen Zusammensetzung begrifflicher Elemente läßt sich aber keine Anschauung gewinnen. Blau und rot lassen sich begrifflich nicht vereinigen. In der Anschauung vereinigen sie sich ganz von selbst und die Ätherschwingungen, welche zur Erklärung der Farben dienen, haben dies mit den Farben selbst gemein, daß sich auch Schwingungen, welche verschiedenen Farben entsprechen, vereinigen lassen. — Für den begrifflichen Standpunkt, der den Erfolg der Bewegung in der Anschauung nicht kennt, sondern nur Zeitabschnitte und Wege ist die konvergierende Wegreihe nie zu Ende, die Schildkröte in der Fabel von Achilleus nicht einzuholen.

In der Wirklichkeit oder in der Anschauung ergibt sich das Resultat von selbst. — Auch in der Mathematik hat die konvergierende Reihe einen endlichen Wert, oder in der Perspektive kann ein unendlich langer Strahl durch eine endliche Strecke dargestellt werden. Diese Eigenschaften haben einen gewissen Zusammenhang mit der Grundanschauung der Bewegung. —

Die zu untersuchende Behauptung: »Eine Erscheinung ist erst begreiflich, wenn sämtliche Beziehungen derselben im Sinne unserer Grundanschauungen erklärt sind,« kann jetzt so ausgeführt werden: »Das Anschauungsbild, welches wir zur Erklärung einer Erscheinung benützen, soll begreiflich aus den Grundanschauungen hervorgehen. Zur Erklärung der Naturerscheinungen genügen also bloße Symbole nicht, sondern diesen sollen natürliche Anschauungsbilder zu Grunde liegen. Die Entwicklung derselben ist folgende.

Die Anschauungen werden durch Begriffe oder Symbole ausgedrückt, welche in den wesentlichen Eigenschaften mit ihnen

übereinstimmen (was zuweilen an dem Worte zu erkennen ist, z. B. Begriff, von begreifen, das Handgreifliche: Urteil, von teilen u. s. f.), und dazu dienen die Denkoperationen abzukürzen, ebenso werden in der Mathematik die Operationen durch zweckmäßige Bezeichnungen abgekürzt. Auch die Anschauungen der Geometrie werden durch Begriffe ausgedrückt. —

Durch das Urteil werden die Erscheinungen bei welchen ja immer Zeit, Raum und Bewegungsverhältnisse in Betracht kommen, von einer bestimmten Anschauung aus betrachtet und dadurch Begriffe gewonnen, z. B. Wir nehmen einen starren Körper und drehen ihn um einen festen Punkt und sagen ein anderer Punkt beschreibt einen Kreis. Damit ist die Definition des Kreises noch nicht gegeben. Wenn wir aber jetzt die aus der Erfahrung geschöpfte Anschauung von der Starrheit und der damit verbundenen Unveränderlichkeit des Abstandes zweier Punkte und die relative Ruhelage des einen Punktes auf einer Fläche zur Definition des Kreises benutzen und sagen der Kreis ist eine geschlossene krumme Linie mit unveränderlichem Radius. So haben wir die Erscheinung nicht nach Bewegungsverhältnissen, sondern nach der Raumanschauung beurteilt, ohne diesen formalen Weg würden nur Vorgänge nicht der Begriff Kreis zu unserer Auffassung gelangen.

Die wesentlichen Eigenschaften, welche die Anschauungen erfahrungsgemäß haben, werden den Begriffen als notwendige Eigenschaften beigelegt, z. B. die Eigenschaft der Stetigkeit als notwendige Eigenschaft der Linie im Gegensatz zur unzusammenhängenden Punktreihe. —

Die Eigenschaften, welche den Begriffen als notwendige Eigenschaften beigelegt werden, sind aus den Elementen der Erkenntnis hervorgegangen also aus den Grundanschauungen und aus den anderen einfachsten, ursprünglichen Seelenvermögen oder Seelentätigkeiten. —

Als solche einfachste oder ursprüngliche Seelentätigkeiten möchte ich nur einige ansehen, etwa Empfinden, Erinnern, Teilen und Verbinden und davon vorläufig absehen, welche von den zahlreichen von B. Weinstein in einer Tabelle auf S. 92 angeführten »Seelenvermögen« oder »Seelentätigkeiten« sich vielleicht auf diese zurückführen lassen oder ebenfalls ursprüngliche sind also ob die Zahl der als ursprüngliche angenommenen Seelenvermögen erschöpfend ist. Doch scheint es, daß sich die genannten Seelentätigkeiten aus gewissen Einrichtungen und Funktionen des Gehirns erklären lassen.

Dr. W. Camerer nimmt sensible Ganglienzellen an, in denen die

Erregung kurz nach der Einwirkung des Sinnesreizes wieder erlischt und mit ihnen verbundene besondere Erinnerungszellen in denen sie aufbewahrt wird in der Art, daß sie zwar aus dem Bewußtsein verschwindet, aber bei Bedarf wieder hervorgerufen werden kann. Er sagt weiter: a) »Das Erinnerungsbild ist unter allen Umständen verschieden von dem Eindruck, den uns eine neue Erregung macht; beide entstehen ja auch in Zellen von ganz verschiedener Art und die Zellen werden auf ganz verschiedene Weise zur Tätigkeit erregt. b) Das Erinnerungsbild das durch einen neuen Eindruck hervorgerufen wird, entsteht etwas nach diesem, denn die Erregung hat einen gewissen Weg von der sensiblen Zelle zur Erinnerungszelle zu durchlaufen und die letztere entfaltet ihre volle Tätigkeit nicht plötzlich, sozusagen explosionsartig. So entsteht also jedenfalls der deutliche Eindruck zweier verschiedener Vorgänge, die nicht zusammenfallen, daher das Zählen, ja die gesamte Arithmetik.«

Diesen Funktionen entsprechen nun die Elemente der Seelentätigkeit das Empfinden, Erinnern und das Teilen. Bei dem Verbinden aber sind wahrscheinlich die Funktionen der bei der Beschreibung des Gehirnaufbaues von Dr. W. Camerer angeführten Projektionsfasern, Kommissurfasern und Assoziationsfasern beteiligt.

Während bei der Einwirkung verschiedener Reize auf uns unwillkürlich und unbewußt Empfindungskomplexe entstehen, können diese nachher bei der Erinnerung zufolge der Seelentätigkeit des Teilens in Bestandteile aufgelöst werden. Diese Bestandteile der Empfindungskomplexe sind aber von den durch die Erinnerung hervorgerufenen Vorstellungen der Einzelempfindungen zu unterscheiden.

Ihnen entsprechen die begrifflichen Bestandteile in welche die Anschauungsbilder auf ähnliche Weise (allerdings durch kompliziertere Vorgänge) zerlegt werden.

Begrifflich lassen sich auch die Grundanschauungen noch zerlegen, doch sind die höheren Begriffe wie Lage, Größe, Richtung usw. nur durch Symbole auszudrücken und an sich nicht vorstellbar, z. B. die Größe ist nicht vorstellbar ohne Raumanschauung.

Ebenso haben die Operationen und Größen in der Mathematik zunächst nur symbolischen Charakter. Dadurch aber werden sie auf Erfahrung anwendbar, daß der Größenänderung die aus der Grundanschauung der Bewegung gewonnene Eigenschaft der Stetigkeit zugeschrieben wird.

Der Begriff der Stetigkeit stammt aus keiner anderen Erfahrung als aus der der Bewegung. Er ist vielmehr auf die Raumanschauung

und auf die Zeitanschauung erst übertragen worden und so wurde der Begriff des stetigen Raumes und der stetigen Zeit gebildet. Die Stetigkeit des Raumes und der Zeit könnten wir nur durch fortgesetzte Teilung nachweisen, doch kommen wir damit niemals zu Ende. Es kann zwischen den Teilen der hierbei gewonnenen Punktreihe immer noch ein kleinerer Zwischenraum gedacht werden. Ebenso gibt es bei der Teilung der Bahn eines bewegten Körpers durch verschiedene Lagen immer noch Zwischenlagen, wenn die Lagen auch noch so nahe benachbart waren. Die Punktreihe ist durch Zwischenräume unterbrochen. Die Bahn aber wird durch Zwischenlagen erfüllt. Sie ist also stetig. Raum und Zeit wird durch die Bewegungsanschauung begreiflich, denn nicht stetig können wir uns den Raum und die Zeit nicht vorstellen und auch begrifflich nicht denken. Es ist somit erwiesen, daß die Bewegungsanschauung gegenüber der Zeit und der Raumanschauung ursprünglich ist.

Wir schließen daher daß die Bewegung begrifflich und in der Anschauung über Raum und Zeit steht und die Zurückführung der Erscheinungen auf Bewegung das Ziel der Forschung bleibt.

Es ist jedenfalls dem besprochenen Verhältnis zwischen der Bewegung und dem Raume zuzuschreiben, daß in neuerer Zeit bei der Vektorenrechnung, die aus der Bewegungs- und Kräftelehre gewonnenen Begriffe auf geometrische Verhältnisse anwendet und die Bewegungs- und Raumverhältnisse unter einen gemeinsamen Gesichtsgestellt werden. — Dr. B. Weinstein rechnet zu den Grundanschauungen oder »Stammbegriffen« noch den der Ursächlichkeit und der Substantialität. Es scheint aber daß sich der erstere aus dem Stetigkeitsbegriff ableiten läßt, daher also aus der Bewegungsanschauung stammt. Denn man kann das Fragen nach der Ursache erklären als Folge der Anwendung des Stetigkeitsbegriffs auf einen scheinbar unterbrochenen oder unvermittelt auftretenden Vorgang.

Bei der Untersuchung der Erklärung der Erscheinungen durch die Bewegung sind wir auf Elemente der Seelentätigkeit gekommen und zwar wurden als solche aufgefunden das Empfinden, das Erinnern, das Teilen, das Verbinden. Ferner haben wir besondere ursprüngliche Seelenvermögen der letzteren Art als Anschauungsvermögen oder Grundanschauungen bezeichnet und zu diesen die Anschauung der Bewegung, die Anschauung des Raumes und die Anschauung der Zeit gerechnet.

Außer diesen sind vielleicht noch andere ursprüngliche Seelenvermögen anzunehmen. Durch Einwirkung der Seelentätigkeit auf

die Grundanschauungen entwickeln sich Grundbegriffe oder Stammbegriffe in ähnlicher Weise wie oben die Entwicklung der Begriffe aus den Anschauungsbildern überhaupt dargestellt wurde. Zu diesen Grundbegriffen gehören außer Lage, Größe, Richtung usw. auch Zeit, Ursache und Substanz.

Endlich kann noch unter der Annahme, daß die Grundanschauungen zu den letzten Elementen unserer Erkenntnis gehören, gefragt werden, ob diese einer möglichen Veränderung oder Entwicklung unterworfen sind. Daß sie bei der Entwicklung der Menschheit entstanden sind haben wir schon oben besprochen. Daß ferner die Entwicklung der Anschauungsbilder welche zur Erklärung der unendlich mannigfaltigen Erscheinungen der Natur dienen, weiterschreiten wird, ist ebenso gewiß als wir mit dem Erfinden neuer Maschinen nicht stehen bleiben. Aber auch die Grundanschauungen sind in einer allerdings sehr langsamen Entwicklung begriffen, denn sie entwickeln sich schließlich (rückwirkend) mit unseren Sinnesorganen, die schon durch die Verschärfung mittelst wissenschaftlicher Instrumente einen erweiterten Wirkungsbereich erlangt haben.

Universität und Religionsunterricht

Von

Professor Dr. **E. Thrändorf** - Auerbach i/S.

(Schluß)

Die Form des Vortrags erfreut sich selbst im Universitätsbetrieb nicht mehr eines ungeteilten Beifalls. Immermehr rückt der Schwerpunkt der Universitätsarbeit von den Hörsälen nach den Seminaren, Gesellschaften und Laboratorien zu. Das ist entschieden ein Fortschritt, denn auf diese Weise wird der Student in die wissenschaftliche Arbeitsweise eingeführt und selbständiger gemacht, während das Heftenachschreiben und Hefteeinlernen doch zu wenig bildende Kraft hat. Soll nun eine Methode, deren geringen Wert man im Universitätsleben zu erkennen anfängt, in der Schule, wo sie noch viel weniger paßt, konserviert werden?

Mit dem Bedenken gegen die Form hängt ein weiterer Einwand zusammen, der sich mehr auf den Inhalt bezieht. Werden nämlich die Darlegungen über das Wesen der Religion und des Christentums in der Form von Vorträgen geboten, so erhält der Schüler nicht eigentlich ein Bild von der Sache selbst, sondern nur von der sub-

jektiven Auffassung derselben durch den Vortragenden. Das läßt sich recht deutlich nachweisen an HARNACKS Buch vom »Wesen des Christentums«. Wir haben alle das Buch mit großem Interesse gelesen und lesen heute noch gern darin; aber es wird wohl wenige geben, die meinen, mit dem Studium des HARNACKschen Buches hätten sie das Wesen des Christentums erfaßt. Vielmehr werden wohl die meisten das ganz richtige Gefühl haben, daß in diesem Buche zunächst nur die persönlichen Ansichten des Autors niedergelegt sind, während andere (wie z. B. FRIEDRICH NAUMANN) über die Sache ganz anders denken. Nun ist das bei großen Gelehrten nicht so schlimm. Was sie bieten, wird immer wertvoll sein, auch wenn wir es zunächst nur als ihre persönliche Meinung ansehen können. Viel mißlicher wird die Sache in der Schule, da sitzen auf den Kathedern doch Männer, die durchaus nicht alle kleine HARNACKS sind. Wenn nun diese mittelmäßigeren Köpfe auch ihre persönlichen Ansichten über das Wesen der Religion und des Christentums vordozieren und auswendig lernen lassen, so können die Schüler mitunter sehr minderwertiges Zeug vorgesetzt bekommen, und dann wäre es doch schade um die Zeit, die auf das Dozieren, Nachschreiben, Ausarbeiten und Einpauken verwendet werden muß. Darum halte ich es für richtiger, wenn man die Tatsachen möglichst direkt und nicht erst durch das Medium des dozierenden Lehrers hindurch zu den Schülern reden läßt. Zu diesem Zwecke müßte man dem Unterricht ein Schulquellenbuch zu Grunde legen, in dem die Führer der religiösen Bewegung der Neuzeit Gelegenheit finden, ihre Sache selbst darzulegen und zu verteidigen.[1]) Auf diese Weise bekommen die Schüler zwar kein fertiges, abgeschlossenes Bild von der Sache; aber sie bekommen tatsächlich mehr, sie bekommen nämlich das Material und die Anregung, damit sie sich selbst ein Bild schaffen können. So etwas Selbsterworbenes wird trotz seiner Unvollkommenheit wertvoller sein als die formvollendetste Vorlesung, denn es ist eben etwas Gewordenes und nichts äußerlich Aufgezwungenes. Wenn Rousseau, Lessing, Friedrich der Große, Wichern, Fliedner, Gustav Werner, Kingsley u. a. den Schülern sagen, was das Christentum ihnen war und was es in ihnen wirkte, dann hat der Schüler Anregung und Material genug, und der Lehrer braucht ihm nicht noch ganze Semester lang vorzureden, wie er sich das Wesen des Christentums

[1]) Dergleichen Quellenbücher liegen bereits vor von RINN und JÜNGST (Tübingen, Mohr), REUKAUF und HEYN (Leipzig, Wunderlich) und MELTZER und mir (Dresden-Blasewitz, Bleyl & Kämmerer).

denkt. Ausgeschaltet wird deshalb der Lehrer durchaus nicht, er muß nur etwas bescheidener über seine Aufgabe und seine Person denken und sich — nach dem bekannten Worte Herbarts[1]) — bewußt sein, »daß nicht Er, sondern die ganze Macht alles dessen, was Menschen je empfanden, erfuhren und dachten, der wahre und rechte Erzieher ist, der seinen Knaben gebührt, und welchem er zur verständigen Deutung und zur anständigen Begleitung bloß beigegeben wurde.«

Welche neuen Aufgaben erwachsen nun der Universität, wenn sie den Anforderungen genügen will, die die Schule im Interesse des Religionsunterrichts zu machen berechtigt ist? Als Professor der Theologie denkt Harnack natürlich zunächst an zum Teil neue theologische Vorlesungen, »denn die Aufgaben sind viel zu schwer, als daß man ihre Lösung den tastenden Versuchen jedes einzelnen Lehrers überlassen könnte« (S. 42). Als wünschenswert bezeichnet er: 1. »eine zusammenfassende Vorlesung über die Alttestamentliche Religion, das in den Grundzügen darbietend, was in der sogenannten Einleitung, in der biblischen Theologie und in der Geschichte des Volkes Israel vorgetragen wird; 2. eine Vorlesung über die Verkündigung Jesu und das apostolische Zeitalter (einschließlich der sogenannten Einleitung) auf dem Hintergrund der Zeitgeschichte und 3. eine Vorlesung über das Wesen der Religion und des Christentums mit besonderer Beziehung auf die Lebensfragen der Gegenwart.« Außerdem muß — nach Harnack — die bereits vorhandene Vorlesung über Konfessionskunde oder Symbolik »den ihr gebührenden Platz im theologischen Unterricht erhalten« und in der Prüfung muß mehr Gewicht auf dieses Fach gelegt werden.

Diese Vorschläge sind im allgemeinen sicher ganz praktisch, aber den Kern der Sache treffen sie nicht. Sie beziehen sich nur auf den Inhalt dessen, was den Schülern geboten werden soll, nicht aber auf die Form, in der der Stoff nach dem Stand der psychologischen und pädagogischen Wissenschaft unserer Zeit mit den Schülern bearbeitet werden muß, wenn er Interesse wecken und in Fleisch und Blut übergehen soll. Hier scheint mir aber gerade der Punkt zu sein, wo die Schule am nachdrücklichsten die Universitätstheologie an eine schwere Versäumnis erinnern muß. Kein Theologiestudierender, der die Absicht hat, später an einer höheren Schule zu wirken, findet an der Universität Gelegenheit, über Aufgabe, Plan und Methode seiner späteren Berufstätigkeit etwas Brauchbares und Stichhaltiges

[1]) Allg. Pädagogik, herausgegeben von Dr. Fritzsch (Reclam) S. 16.

zu hören. Über alte Katechismen und Lehrordnungen aus früheren Jahrhunderten, über die Taschenspielerkünste der Katechetik u. dergl. kann er semesterlange Vorlesungen hören; wie man aber Primanern Interesse für Religion beibringen könnte, das erfährt er nicht. Dieses für das religiöse Leben unserer späteren gebildeten Gemeindeglieder so überaus wichtige Gebiet überläßt man mit größter Gemütsruhe »den tastenden Versuchen jedes einzelnen Lehrers«. Zur Entschuldigung führt man wohl an, daß den Unterricht in den Oberklassen gewöhnlich nur ältere, erfahrenere Lehrer übertragen bekommen, und daß diese auf Grund ihrer Erfahrungen das Richtige schon treffen werden. Aber dabei übersieht man zweierlei: Erstens sind die Lehrer, die in jungen Jahren in Unterklassen Erfahrungen gesammelt haben, wenn sie später Oberklassen bekommen, auf diesem neuen Gebiete auch nur tastende Anfänger, und zweitens erfährt doch jeder nur, was er versucht. Wer also nie neue Versuche gemacht sondern immer so unterrichtet hat, wie er andere unterrichten sah, der kann nie erfahren, was sich mit besseren Methoden erreichen läßt. Nun sind aber ältere Herren meist sehr wenig geneigt, Neues zu versuchen. Also läßt sich mit ziemlicher Sicherheit vermuten, daß der Unterricht in Oberklassen ganz besonders stark unter dem Drucke des pädagogischen Trägheitsgesetzes zu leiden haben wird. Ich würde es daher für gut halten, wenn die Oberklassen nicht ausschließlich den alten Herren vorbehalten würden. Man sollte sie auch jüngeren Kräften, die sich in den Unterklassen bewährt haben, von Zeit zu Zeit zugänglich machen. Die Durchführung der Klassen unter demselben Lehrer wirkt, wenn sie mit Vorsicht innerhalb gewisser Schranken angewendet wird, zweifellos belebend und fördernd auf Lehrer und Schüler.

Die Hauptsache bleibt aber immer, daß die Lehrer, sie mögen alt oder jung sein, sich für psychologisch-pädagogische Erwägungen und Versuche empfänglich zeigen. Solche Empfänglichkeit zu wecken und in die rechten Wege zu leiten, wäre die Aufgabe der praktischen Theologie. Vorläufig aber scheint diese die Aufgabe, die ihrer hier wartet, noch gar nicht zu ahnen. Auch Harnack steht der methodischen Seite des Religionsunterrichts ziemlich verständnislos und gleichgültig gegenüber.[1] Er beginnt seine Ausführungen (S. 38) mit

[1] Leider ist es bei H. Vollmer, der über den Religionsunterricht in dem »Handbuch für Lehrer höherer Schulen« geschrieben hat, ebenso. Er urteilt selbst (S. 103): »Über Methode habe ich als Nichtherbartianer nicht viel zu bemerken.« Aus dem Inhalt dessen, was er über Lehrplan und Lehrverfahren sagt, ergibt sich, daß er damit vollkommen recht hat.

den Worten: »Religion an sich ist nicht lehrbar; also kommt hier alles auf die Person des Lehrers an.« So richtig der erste Teil dieses Wortes ist, so verkehrt und irreführend ist der zweite.

Bedeutende Lehrerpersönlichkeiten und pädagogische Genies sind bekanntlich eine sehr große Seltenheit. Wenn also wirklich auf die Person des Lehrers alles ankäme, so wäre es um die meisten Schulen sehr schlecht bestellt; denn in der Regel wird man sich mit mittelmäßig begabten Durchschnittspersönlichkeiten behelfen müssen. Glücklicherweise ist aber das Dogma von der alles entscheidenden Persönlichkeit des Lehrers nur ein Dogma. Es enthält wie alle Dogmen ein Körnchen Wahrheit; aber die Art, wie es geglaubt und besonders, wie es im Kampfe um die Methodik verwendet wird, verdankt es der Eitelkeit und Geistesträgheit gewisser Schulmeister, die ihre Person recht wichtig machen und sich zugleich von der Verpflichtung zu methodischen Studien freisprechen möchten. Ursprünglich hat man das Wort von der Lehrerpersönlichkeit sicher nur als ernste Mahnung aufgefaßt. Der Lehrer sollte sich sagen: »Wenn du erziehen willst, mußt du dich vor allem selbst immermehr zur charaktervollen Persönlichkeit erziehen.« Jetzt aber ist aus der Mahnung ein Faulpolster geworden. Man sagt sich: »Die Person ist die Hauptsache. Nun eine ganz respektable Person bist du ja, folglich kannst du dir alles andere und vor allem tiefer eindringende methodische Studien ersparen.« Wenn sich so Mittelmäßigkeit mit Eitelkeit und Trägheit vermählen, dann muß mit einer gewissen Notwendigkeit ein Religionsunterricht herauskommen, der im Interesse der Religion besser ganz aus der Schule beseitigt würde.

Hier liegen also meiner Ansicht nach eine Reihe sehr dankbarer Aufgaben für die Universitätstheologie vor, Aufgaben, die bisher kaum von ferne berührt worden sind.[1]) Vor allem müßte es eine Vorlesung geben, die dem jungen Theologengeschlecht zeigte, was alles dazu gehört, um eine Lehrerpersönlichkeit zu sein, die zu wirkungsvoller Erteilung des Religionsunterrichts tüchtig und geschickt ist. Mit Recht schreibt BAUMEISTER, der ehemalige Provinzialschulrat von Elsaß-Lothringen:[2]) »Wir streben auch darnach, volle und ausgereifte Persönlichkeiten zu werden, nur erlaubt uns die Bescheidenheit nicht,

---

[1]) Die einzigen verheißungsvollen Anfänge scheinen mir in den Beiträgen vorzuliegen, die die Professoren BASSERMANN, PFLEIDERER und HOLTZMANN für Reins »Stimmen zur Reform des Religionsunterrichts« (Langensalza, Hermann Beyer & Söhne [Beyer & Mann], 1904) geliefert haben.

[2]) Lehrproben und Lehrgänge. Heft 35. S. 85.

uns selbst und jeden Anfänger im Lehrfach schon jetzt dafür zu erklären. Wer an Dutzenden, ja Hunderten von Probekandidaten und jungen Lehrern gesehen hat, wie unfertig und hilflos vielfach der Durchschnittsmensch seiner neuen Aufgabe gegenübersteht, ... wie er zuweilen in seinem »dunkeln Drange« als Blindekuh umherirrt, ... der bietet dem Unsichern gern ein Leitseil ... und führt ihm besonders gern gute Vorbilder und Musterbeispiele vor.« Diese Worte sollten sich die Professoren der praktischen Theologie gesagt sein lassen. Zum Blindekuhspielen ist der Religionsunterricht doch wahrlich nicht da, und Schülerseelen sind zu kostbar, als daß man es jedem Anfänger überlassen könnte, mit ihnen zu experimentieren oder alte, längst als verkehrt nachgewiesene Methoden noch einmal durchzuprobieren. Hier kann nur gründliches Studium der Religionspädagogik helfen und zu diesem Studium muß die Universität die Gelegenheit bieten. Es ist durchaus nicht nötig, daß eine besondere Vorlesung über Religionsunterricht im Gymnasium gehalten wird, wohl aber müßte die allgemeine Vorlesung über Psychologie des religiösen Lebens und Methodik des Religionsunterrichts so eingerichtet werden, daß der künftige Gymnasiallehrer sich am Schluß seiner Studienzeit über die Hauptrichtung seiner späteren Berufstätigkeit klar wäre und die rechte Anregung zu weiteren Studien mit in die Praxis hinausnähme.

Neben diese Vorlesung, die übrigens auch für die künftigen Pfarrer um des Konfirmandenunterrichts willen von großem Nutzen wäre, müßten aber ergänzend praktische Übungen treten. Diese würden sich, so weit sie den Unterricht in den Oberklassen betreffen, hauptsächlich mit der Behandlung der Kirchengeschichte als der Quelle für die Konfessionskunde und das Verständnis der Neuzeit zu beschäftigen haben. Zu diesem Zwecke müßten die Vertreter der historischen Theologie vor allem dafür sorgen, daß ihre Zuhörer ein gutes Quellenbuch in die Hände bekämen, das sie neben den Vorlesungen über Kirchengeschichte durchstudieren könnten.[1]) Es ist doch eigentlich eine Schande, daß jetzt alljährlich sehr viele Pfarrer am Reformationsfeste in hohen Worten von Luthers befreiender, weltgeschichtlicher Tat reden, ohne daß der Geist Luthers jemals aus seinen Schriften selbst zu ihnen geredet hätte. Und wie bei Luther

[1]) Die oben angeführten »Kirchengeschichtlichen Lesebücher« sind für Schüler berechnet, reichen also für Theologiestudierende nicht aus. Solange aber die Universität ihren Hörern nichts Besseres bietet, sollten diese wenigstens die Schulbücher als Notbehelf recht fleißig benutzen.

so ist es bei den andern großen Geistern der Kirchengeschichte erst recht. Immer steht zwischen der schöpferischen Persönlichkeit der Geschichte und der studierenden Jugend der Herr Professor mit seiner Vorlesung und seinem Handbuch. Ich will diesen beiden Größen durchaus nicht zu nahe treten, aber ich glaube doch, daß sie den direkteren Verkehr mit der Vergangenheit, der durch Quellenlektüre hergestellt werden könnte, durchaus nicht ersetzen können. Darum werden sich die Professoren der historischen Theologie der Pflicht, ein Studentenquellenbuch zur Kirchengeschichte abzufassen, auf die Dauer gar nicht entziehen können.

Man wende mir hier nicht ein, die Studenten könnten doch bereits jetzt mit den vorhandenen Hilfsmitteln Quellenstudien treiben. Dazu biete ihnen ja die Universitätsbibliothek ihre reichen Schätze zur Benutzung dar, und es sei keinem verwehrt, überall auf die Quellen zurückzugehen. — Das weiß ich natürlich auch; aber von einer solchen Quellenforschung, bei der das gesamte Material in vollster Breite durchgenommen werden muß, rede ich gar nicht, sie ist auch durchaus nicht Sache des Studenten, der dazu gar nicht die nötige Zeit hat. Für mich handelt es sich nur darum, daß jeder Theologiestudierende die Hauptwendepunkte der religiösen und kirchlichen Entwicklung nicht bloß aus den Berichten und Urteilen der Professoren kennen lernt, sondern daß er die klassischen Zeugen und Zeugnisse des Fortschritts in einer Reihe von gut ausgewählten Quellenschriften oder charakteristischen Stellen aus solchen direkt auf sich wirken läßt. Mit dem bloßen einmaligen Durchlesen ist es dabei nicht getan. Klassiker muß man selbst besitzen, um sich auch nach der Studentenzeit immer wieder in sie zu vertiefen und an ihnen zu erfrischen. Darum müssen von kundiger Hand Sammlungen der unbedingt notwendigen klassischen Quellenstücke hergestellt und zu einem für Studenten erschwinglichen Preise in den Buchhandel gebracht werden. Es ist mir immer ein Rätsel gewesen, warum die Vertreter der Kirchengeschichte an den Universitäten nicht längst auf den Gedanken gekommen sind, ihre Vorlesungen in dieser Weise zu ergänzen und zu illustrieren. An Handbüchern und Leitfäden ist kein Mangel, da könnten ruhig einige Dutzend von der Bildfläche verschwinden, wenn wir nur dafür ein kirchengeschichtliches Quellenbuch für Studierende bekämen, das natürlich seinem Zwecke entsprechend wesentlich reichhaltiger sein müßte als die bereits vorhandenen Hilfsmittel für die Schulkirchengeschichte.

Das Buch allein genügt aber nicht, die Studenten müßten auch angeleitet werden, es in fruchtbringender Weise zu benutzen. Mit

Recht sagt HARNACK in seinen Darlegungen über den Geschichtsunterricht (S. 34): »Bildend wird die Geschichte erst, wo die Entwicklung nachgewiesen und wo sie als Geschichte des Geistes erkannt wird.« Diese Entwicklung des geistigen Lebens aus den Quellen herauszulesen und dadurch sich selbst in seiner persönlichen Entwicklung zu fördern, dazu müßten die Studenten durch ein an das Quellenbuch sich anschließendes Disputatorium angeleitet und angehalten werden. Auf diese Weise würden die zukünftigen Gymnasial- und Seminarlehrer ein Muster bekommen, das ihnen in eigenem praktischem Erleben zeigte, wie sie später in der Schule die Quellenlektüre für die tiefere Erfassung des Wesens der Hauptkonfessionen und für die Einführung in den Geist der Gegenwart fruchtbar machen könnten.

Ich schließe mit dem Wunsche, daß HARNACKS Aufforderung, Universität und Schule möchten sich zu gemeinsamer Arbeit an der Jugend die Hand reichen, immer mehr Beachtung finden möge.

Ferienkurse 1908

In Jena vom 5.—18. August (Sekretariat: Gartenstr. 2); in Greifswald vom 13. Juli bis 1. August; in Heidelberg vom 3.—15. August; in Marburg vom 8.—29. Juli und vom 5.—26. August; Linz vom 3.—22. August. In Dijon, Nancy, Grenoble, vom 1. Juli bis 31. Okt.; Genf vom 16. Juli bis 29. August; Neuchâtel Beginn 13. Juli; Cambridge, Beginn 18. Juli; London vom 20. Juli bis 14. August; Oxford, Beginn 1. August.



1. Sully Prudhomme als Philosoph

(1839—1907)

Von Prof. Dr. H. Schoen in Paris

»La foi dans l'idéal est la sainte démence
Qui fait de l'oeuvre humaine un vertueux effort.«
Sully Prudhomme[1])

»Sully Prudhommes Werk ist ein psychologisches Drama und das Symbol der philosophischen Krisis des modernen Gewissens«, schreibt vom Philosophen, den Frankreich vor wenigen Monaten verloren hat, sein neuester Geschichtschreiber.[2]) Und tatsächlich erscheint uns der Verfasser so herrlicher philosophischen Gedichte und so gründlicher metaphysischen Abhandlungen als der Vertreter einer Übergangsperiode, der seinen Weg sucht, der auf den alten Geleisen keine wahre Befriedigung mehr finden kann und doch keine neue, ihn völlig befriedigende Bahn gefunden hat.

Eben als Vertreter einer philosophischen Angst- und Drangperiode in der Geschichte der französischen Philosophie, ja des französischen Geistes überhaupt, hat Sully Prudhomme für uns ein eigentümliches Interesse, und auch als solcher wird er für die Nachwelt belehrend bleiben. Nur an einem Wendepunkt der französischen Literatur und Philosophie ist Sully Prudhomme verständlich. Vierzig Jahre vor ihrem Erscheinen wären seine Werke, trotz der unvergleichlichen Vollendung der Form, nicht nur vom großen Publikum, sondern auch von den Philosophen unbeachtet ge-

[1]) L'Art, III, in der Samml. Stances et Poèmes. Paris 1865. S. 271. 272.

[2]) Camille Hémon, Professor am Gymnasium und an der literarischen Hochschule zu Nantes: La Philosophie de M. Sully Prudhomme, mit einer sehr interessanten Vorrede des Philosophen selbst, in der Sammlung »Bibliothèque de Philosophie Contemporaine«. XIX. 464 S. gr. 8°. Paris, Alcan, 1907. Sully Prudhomme hat das ausführliche Werk im Manuskript noch lesen können; er hat sich sehr darüber gefreut.

blieben. Und unsere Enkel werden wohl seine moralischen und religiösen Qualen kaum verstehen können, d. h. sie werden dieselben als Historiker studieren, ohne ihres großen Vorgängers Angst und Verzweiflung auf dieselbe Weise mitempfunden zu haben. Denn weder in der Philosophie noch in der Literatur kann eine moralische Krisis ewig dauern. Sollte sie dauern, so wäre sie eben keine Krisis mehr; und eine Generation, die den Glauben nicht gekannt hätte, würde sich sogar an den Zweifel gewöhnen. Wenigstens würde sie von ihrem »Nicht-Wissen« nicht mehr so heftig leiden, wie derjenige, der sich eingebildet hatte, er könne zur Wahrheit gelangen.

Auf dem moralischen und religiösen Gebiet ist das Tragische eben der Übergang vom Glauben zur Erkenntnis, daß die Objekte dieses Glaubens für uns unerreichbar sind, und diesen Übergang hat Sully Prudhomme in wunderbar schönen Versen geschildert, die in der französischen Literatur als ein Seitenstück zu Pascals »Pensées« bleiben werden.

Erster Teil

Die historische und psychologische Grundlage der Philosophie Sully Prudhommes

Um einen philosophischen Dichter und besonders einen so eigentümlichen Denker wie Sully Prudhomme zu verstehen, darf man ihn niemals von seinem historischen Milieu trennen; man muß vor allem untersuchen, in welchem Maße er den metaphysischen, moralischen und religiösen Bedürfnissen seiner Landsleute und seiner Zeit entspricht. Das gilt besonders von einer Philosophie, die kein eigentliches System ist, die den engen Kreis der Berufsphilosophen überschreiten will und sich in poetischem Gewand allen Gebildeten als Kunstwerk vorstellen möchte.[1])

Um aber einen lyrischen Dichter zu beurteilen, wie er es verdient, muß man sein inneres Leben kennen. Die Erfahrungen, die seinen Liedern zugrunde liegen, darf man in keinem Falle unberücksichtigt lassen. Denn die lyrische Poesie ist vor allem eine poetische Äußerung der eigenen Empfindungen und Erfahrungen, und das Ich wird fast immer der wahre Mittelpunkt eines lyrischen Werkes bleiben.

Da Sully Prudhomme zugleich ein Philosoph und ein lyrischer Dichter ist, so ist die Kenntnis jener beiden Faktoren unentbehrlich, um sein philosophisches und poetisches Werk zu würdigen. Das historische Milieu wird uns die allgemeine Richtung seiner Philosophie erklären. Die inneren Erfahrungen werden uns seinen Pessimismus und seinen Weltschmerz besser verstehen lassen.

Und eben die Verbindung dieser beiden Faktoren wird uns die Originalität, das synthetische Genie eines Denkers erklären, der das schwierige Werk vollbracht hat, in schönen Versen und in poetischer, begeisterter Prosa eine Philosophie und eine Moral darzustellen, die direkt oder indirekt von Kant, von Schelling, von Schopenhauer, von Eduard von Hartmann, von Strauß, von Littré und Renan herrühren.

[1]) Von 1865—1878 sind Sully Prudhommes Hauptwerke in Versen, von 1879 bis 1907 aber in Prosa geschrieben.

I. Sully Prudhommes historisches Milieu

Der Zeitgenossen Verlangen nach exakten Wissenschaften

Als der 25- bis 35jährige Sully Prudhomme[1]) seine ersten Werke herausgab, also von 1865—1875, bestand in Frankreich eine höchst merkwürdige Antinomie zwischen der poetischen Literatur des Landes und den philosophischen und wissenschaftlichen Bedürfnissen der Zeit.

Seit vierzig Jahren feierte das französische Volk Victor Hugo als den größten lyrischen Dichter der neuesten Literatur. Das Heroische des Stoffes, die zügellose Phantasie, die unvergleichliche Pracht der Farben und vor allem die wunderbare Gabe, längst verschollene Sagen und altehrwürdige Helden mit neuem Leben zu beseelen, das alles erklärte diese Begeisterung für einen lyrischen Dichter, den man zuerst als Dramatiker verstoßen und bekämpft hatte.

Aber schon um 1865 fing man an, sich die Frage aufzustellen, ob diese Vollendung der Form, dieser Wohlklang des Reimes nicht eine gewisse Gedankenarmut oder wenigstens etwas Unbestimmtes, etwas Unwissenschaftliches in den Vorstellungen verriete.

Ein Geschlecht, das für Tatsachen und Erfahrungen schwärmte, verlangte eine strengere Methode, als diejenige Hugos.[2]) Experimentieren war das Losungswort des Jahrzehntes. Überall hatten die exakten Wissenschaften neue Aussichten eröffnet.

Längst hatten Balzac und seine Schüler die strenge Beobachtung der Natur in die französische Prosa eingeführt.

Die »Parnaßschule« (l'École des Parnassiens) hatte diese Bedürfnisse ihres Zeitalters verstanden. In seinen sogenannten antiken Gedichten (Poèmes antiques) und in seinen Barbarendichtungen (Poèmes barbares) hatte Hugos junger Freund Leconte de Lisle versucht, der französischen Poesie mehr Genauigkeit, mehr Natur und Wahrheit zu verleihen. Dieser »vollendete Künstler« (cet artiste consommé), wie ihn Sully Prudhomme in seinem poetischen Testament nennt, setzte aber zuviel Gewicht auf die Form, und es fehlte ihm an einer festen philosophischen Grundlage, sowie auch an einer genügenden wissenschaftlichen Bildung. Aus diesem Grunde gelang es ihm nicht, die wissenschaftlichen Bedürfnisse seiner Zeit zu befriedigen.

Eben diesen berechtigten Forderungen seiner Landsleute sollte Sully Prudhomme entsprechen. Er wollte der Dichter der philosophischen Anschauungen seiner Zeit sein.[3]) Bei ihm stehen Reim und Rhythmus im Dienste des Gedankens und nicht der Gedanke im Dienste der Prosodie.

---

[1]) Der Name Sully Prudhomme ist eigentlich nur ein literarisches Pseudonym, das der Dichter des Wohlklangs wegen gewählt hatte. Sully Prudhomme hieß eigentlich René François Armand Prudhomme. S. die geschichtliche Anekdote, die ich in der »Revue de Belgique« vom 1. Oktober 1907, S. 115, veröffentlicht habe. Brüssel, Weißenbruch.

[2]) Vergl. Louis Arnould, Quelques poètes. S. 389—391. Paris, Oudin, 1907.

[3]) Vergl. Gaston Paris, Penseurs et poètes, James Darmesteter, Frédéric Mistral usw. 2. Ausg. Paris 1896.

Sagt er nicht in einem seiner schönsten Gedichte, daß »diese Blume, die man Gedanken nennt, für ihn alles ist«:

La Pensée.

»Un soir, vaincu par le labeur,
Où s'obstine le front de l'homme,
Je m'assoupis, et dans mon somme
M'apparut un bouton de fleur.

C'était cette fleur qu'on appelle
Pensée; elle voulait s'ouvrir.
Et moi je me sentais mourir:
Toute ma vie allait en elle.«[1])

Die wissenschaftlich-philosophische Methode, die in der französischen Prosa mit der realistischen Schule gesiegt hatte, sollte mit Sully Prudhomme auch in der Poesie triumphieren.

Des Dichters Erziehung und Studien hatten ihn vorzüglich dazu vorbereitet.

Die meisten französischen Literaten, Kritiker, Historiker, Philologen haben eine fast ausschließlich literarische Bildung erhalten. Was besonders Mathematik und Physik betrifft, ist ihre wissenschaftliche Bildung ungefähr diejenige eines tüchtigen Untersekundaners in einem deutschen Gymnasium.

Dies war besondes zur Zeit richtig, wo Sully Prudhomme seine ersten Werke veröffentlichte.

Die Kameraden des Dichters mußten nach der Tertia zwischen Philologie (lettres) und exakten Wissenschaften (sciences) wählen. Während man von den zukünftigen Mathematikern, Ingenieurs, Offizieren fast keine Philologie verlangte, wurde von den künftigen Philologen, Philosophen und Historikern für das Abiturium (baccalauréat) nur sehr wenig exakte Wissenschaft (Mathematik, Physik und Chemie) verlangt. Und diese nur sehr oberflächliche wissenschaftliche Bildung haben die meisten Philologen und Schriftsteller jener Zeit nach dem Examen möglichst rasch verloren. So ist es gekommen, daß so viele hervorragende französische Denker eine streng wissenschaftliche Methode entbehren.

Kein Wunder, wenn sich bei solchen Umständen die französische Poesie von den rechtmäßigen Bedürfnissen der Zeit mehr und mehr zu entfernen drohte.

II. Des zukünftigen Philosophen wissenschaftliche Vorstudien

Diesen Gegensatz zwischen der französischen Poesie und den berechtigten Forderungen seiner Zeitgenossen sollte Sully Prudhomme verschwinden lassen.

---

[1]) »Eines Abends wurde ich von der Geistesanstrengung, für die sich die menschliche Stirn unablässig begeistert, überwunden; müde schlummerte ich ein; und, während ich schlief, erschien mir eine Blumenknospe. Es war jene Blume, die man »Gedanken« nennt; sie wollte sich öffnen. Und ich, ich hatte das Gefühl, ich müsse vergehen: all mein Leben ging in ihr auf.« (Les Solitudes, 1869.)

Glückliche Umstände bewirkten, daß seine ersten Jünglingsjahre den mathematischen Wissenschaften gewidmet wurden. Er besuchte eines der besten Pariser Gymnasien, das lycée Condorcet, das damals lycée Bonaparte genannt war. Die Anstalt gehört zu den wenigen Pariser Gymnasien, die keine Kostgänger aufnehmen, und steht aus diesem Grunde in moralischer Beziehung viel höher als die großen Pensionate im modernen Kasernenstil. Dort trieb er, von der Tertia an, vor allem Mathematik. Nach bestandenem »baccalauréat-ès-sciences« (Abiturium für wissenschaftliche Abteilung) trat er in die »Classe de Mathématiques spéciales« ein, die nach dem Abiturium auf die »École Polytechnique« [1]) (resp. auf die »École Normale Supérieure« [2]) vorbereitet. Geometrie, Algebra, Kosmographie, Physik und Chemie, besonders aber die drei letzten Wissenschaften hatten für ihn einen ganz besondern Reiz. Er gehörte zu den besten Schülern seiner Klasse. Allem Anscheine nach war er bestimmt, bei der nächsten Konkurrenzprüfung in die berühmte Kriegs- und Ingenieurschule des »Quartier Latin« einzutreten.

Die schönsten Jahre des künftigen Philosophen waren also den exakten Wissenschaften gewidmet.

Ganz wie es für Marzellus Mauxion der Fall war, [3]) ist Sully Prudhommes Geist durch und durch von der strengen Methode der exakten Wissenschaften durchdrungen worden.

Diese Methode hat seinen Werken jene strenge Logik, jene wissenschaftliche Genauigkeit der Gedanken verliehen, die so vielen Dichtern fehlen.

Das ist es eben, was Sully Prudhomme kennzeichnet. Durch seine ganze Vorbildung ist er ein Gelehrter im vollen Sinne des Wortes. Er wird den Vertretern des Positivismus und des Materialismus antworten können: »Auch ich habe Mathematik, Naturgeschichte, Physik und Chemie studiert und kann mich dennoch nicht überzeugen, daß die Materie allein alle Erscheinungen zu erklären vermag.« Und das wird seiner Polemik eine ganz eigentümliche Kraft verleihen.

III. Des jungen Gelehrten philosophische und religiöse Krisis
Übergang zum Mystizismus

Eins fehlte noch, um dem jungen Dichter zu erlauben, gewisse Empfindungen des modernen Menschen und gewisse Erscheinungen des moralischen und religiösen Lebens in seiner wunderbaren Mannigfaltigkeit zu verstehen.

Wenn der Denker unserer Zeit nach Tatsachen und Erfahrungen trachtet, so ist die moderne Seele dennoch, durch eine merkwürdige Antinomie, zu einem gewissen Mystizismus geneigt.

Dieser mystische Zug ist sogar bei positiven Denkern und bei modernen Skeptikern, wie auch bei liberalen Theologen zu bemerken.

---

[1]) Erste Kriegs- und Ingenieurschule des Landes.

[2]) Höhere Bildungsanstalt für Gymnasiallehrer. Sie ist seit zwei Jahren als pädagogisches Seminar mit der Sorbonne verbunden worden.

[3]) S. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Nov. 1907.

Es wäre leicht ihn bei August Sabatier wie bei Eugen Ménégoz, den Gründern des französischen »Fideismus«,[1]) bei Armand Sabatier (Montpellier) und bei Renouvier, bei Renan wie bei Littré und sogar unter dem ironischen Lächeln eines Anatole France zu bemerken.

Es ist als ob ein gewisser angenehmer, oft dilettantenartiger Mystizismus bei vielen französischen Denkern den verschwundenen Glauben der Väter ersetzt hätte.

Um aber den Mystizismus zu verstehen, muß man selbst mystische Gefühle empfunden haben. Demjenigen, dessen Seele niemals von einem mystischen Gefühl erfüllt worden wäre, würde es so schwierig sein, den Mystizismus verständlich zu machen, als den Blindgeborenen die Pracht einer Farbe genießen zu lassen.

Nun war aber Sully Prudhomme auch in dieser Beziehung wunderbar vorbereitet, diese geheimnisvolle Seite des modernen Menschen zu verstehen. Er war nicht nur, wie so viele moderne Denker, vom naiven Köhlerglauben zum Kantschen Kritizismus übergegangen, sondern er hatte, ganz wie Goethe in Frankfurt, eine mystische Krisis durchgemacht, die ihn tief erschütterte und dessen Andenken niemals aus seinem Gedächtnis verschwand.

Nur mit seinen intimsten Freunden hat Sully Prudhomme von dieser Krisis gesprochen. Wir haben aber bereits drei zuverlässige Quellen, die uns gestatten, uns dieselbe vorzustellen. Es sind zuerst zwei Berichte des Freundes unseres Dichters, des Philologen Gaston Paris[2]) und meines Kollegen in Poitiers, Ludwig Arnould.[3])

Beide Zeugen stimmen in den Hauptpunkten überein, und es ist nicht möglich, ihre Aufrichtigkeit zu bezweifeln.

Dazu kommt noch eine kurze Anspielung des Dichters selbst in der schon erwähnten Vorrede zu Hémons letztem systematischen Werk über Sully Prudhommes Philosophie. In dieser Vorrede, die eigentlich ein einfacher Brief an den Verfasser ist, bestätigt Sully Prudhomme was uns Gaston Paris und Arnould schon geoffenbart hatten.[4])

Nach diesen drei Hauptquellen können wir uns die moralische, philosophische und religiöse Krisis unseres Dichters und Denkers folgendermaßen vorstellen.

Während sich Sully Prudhomme mit außerordentlichem Eifer auf die Pariser Kriegs- und Ingenieurschule vorbereitete, überfiel ihn plötzlich eine gefährliche Augenkrankheit. Der an und für sich schon etwas schwächliche Jüngling hatte sich überarbeitet. Er mußte von einem Tag zum andern seine wissenschaftlichen Studien aufgeben.

---

[1]) Le ‚symbolo-fidéisme' der »Pariser Schule«.

[2]) Gaston Paris, Penseurs et Poètes, James Darmesteter, Frédéric Mistral, Sully Prudhomme usw. Zweite Ausgabe. Paris 1896.

[3]) Louis Arnould, Quelques poètes. S. 391. 392. Paris, Oudin, 1907. Das Buch ist soeben von der französischen Akademie gekrönt worden.

[4]) S. VI. u. VII.

Um sich zu erholen, nahm er eine Einladung seiner Cousinen in Lyon mit Dankbarkeit an. In der alten Stadt des Irenäus und des Potinus erlebte er in einem frommen Kreise die glücklichsten Tage seines Lebens. Seine Cousinen waren sehr religiös gesinnt und hielten an der katholischen Orthodoxie fest. Priester, beredte Kapuziner, barmherzige Schwestern verschiedener Orden besuchten sie. Alle suchten auf den Geist des Jünglings zu wirken, um ihn zum katholischen Glauben zurückzuführen.

Mehr noch als die Anstrengungen seiner Verwandten und Freunde wirkten die religiösen Erinnerungen und Zeremonien der altehrwürdigen Stadt. Hatte nicht Irenäus selbst eben dort gepredigt! Hatte nicht der alte Bischof Potinus in dieser Gegend gewirkt; war nicht eben in dieser Stadt die reine Magd Blandina als Märtyrerin gestorben! Überall hatte das Urchristentum und besonders der über das Heidentum triumphierende Katholizismus tiefe Spuren hinterlassen.

Sully Prudhomme vertiefte sich in die Geschichte des Urchristentums und seines langsamen Eindringens in Gallien.

Er bemühte sich, das Leben und Wirken jener alten Helden des Christentums zu verstehen.

Eines Tages besonders wurde er von einem der mächtigsten Schauspiele ergriffen, das die katholische Religion einer gläubigen Seele darzubieten vermag.

Es war auf der Anhöhe von Fourvières, einem berühmten Wallfahrtsort bei Lyon.

25 000 Pilger hatten eine Fahrt unternommen und waren in frommer Andacht an dem Ufer der Saône versammelt. Der sogenannte »Primat des Gaules«, der Erzbischof von Lyon, gab der knieenden Volksmenge seinen Segen.

Der Gesang der Pilger, das majestätische Auftreten des Erzbischofs, die Reliquien der Heiligen, die Banner der frommen Kohorten und besonders die ganze Feier des religiösen Festes an jenem durch so viele geschichtliche Erinnerungen geheiligten Ort, machten auf Sully Prudhomme einen gewaltigen Eindruck.

Lange konnte der Dichter seinen Geist nicht davon abwenden.

In der folgenden Nacht glaubte er mit wunderbarer Genauigkeit die Überlegenheit der christlichen Religion zu empfinden. Die Wahrheit des Christentums erschien ihm mit merkwürdiger Klarheit. Es war eine Extase, eine mystische Vision. »C'était, schreibt er in der dritten unserer Quellen, un coup de foudre moral.« (Es war ein moralischer Blitzschlag.) Wie, rief er aus, habe ich auch nur einen Augenblick die Zuverlässigkeit einer Lehre bezweifeln können, deren Wahrheit mir jetzt so klar und deutlich erscheint. »Je voyais directement, je sentais la divinité de Jésus, et tous les nuages qui avaient jusque-là pour moi obscurci les dogmes me semblaient dissipés.«[1]) (Ich sah direkt, ich fühlte die Gottheit Christi; alle Wolken, die mir bis damals die Dogmen verfinstert hatten, waren für mich verschwunden.)

Des Dichters Aufregung ist so groß, daß er aus seinem Bette stürzt.

[1]) Vorrede, S. VI.

Er kniet auf seinem Teppich nieder (je m'agenouillai). In einem inbrünstigen Gebet wendet er sich an Gott. Er bittet den Allmächtigen, ihm seine früheren Zweifel vergeben zu wollen und ihm den Glauben zu schenken.

Damals erfuhr ich, was glauben heißt (ce que c'était que la foi[1]), schrieb er später.[2])

Am folgenden Tage faßte Sully Prudhomme den Entschluß, Theologie zu studieren um Priester zu werden. Er wollte sogar in den Dominikanerorden treten. In ihrer freudigen Erregung sahen seine Cousinen und Freunde in ihm einen religiösen Helden, fast einen Heiligen. Sie ermutigten ihn, bei diesem Entschluß zu beharren. Talentvolle Priester und Dominikaner zeigten ihm mit Begeisterung die Größe und Schönheit eines Lebens im Dienste des Herrn.

Das alles entsprach den innersten Neigungen und geheimsten Wünschen eines begeisterten Jünglings, der im Grunde ein geborener Dichter war und dessen mystische und träumerische Seele auch bei den gründlichsten mathematischen Studien den Sinn für Poesie und Kunst niemals verloren hatte.

Kein Wunder, wenn sich Sully Prudhomme leicht überzeugen ließ.

Wer weiß ob er nicht, wenn er länger in Lyon geblieben wäre, ein berühmter Kanzelredner, ein verehrter Bischof oder ein frommer Dominikaner geworden wäre. In allen diesen Berufen hätte sich seine natürliche dichterische Begabung offenbaren können. Wenn ein Mann zum Dichter geboren ist, wird sich fast immer die poetische Natur trotz aller Schranken und Schwierigkeiten früher oder später offenbaren.

Von dieser Periode seines Lebens wird Sully Prudhomme bis zu seinem Tode eine tiefe Achtung vor allen religiösen Anschauungen und Gefühlen behalten. Wie hätte er jemals einen Glauben herabsetzen können, den er als junger Mann und nicht nur als Kind gehabt hatte. »Was bei dieser Bekehrung merkwürdig ist,« schreibt er noch wenige Tage vor seinem Tode an Professor Hémon, »das ist die Tatsache, daß sie nach vier Jahren wissenschaftlicher Studien möglich war[3]) . . . Bei dieser Erfahrung hatte ich Achtung vor dem Glauben gewonnen.«[4])

III. Sully Prudhommes Übergang zum Kritizismus

Sully Prudhommes Studien riefen den jungen Mann nach Paris zurück. Er besuchte die Vorlesungen der juristischen Fakultät. Er las Strauß und andere deutsche und französische Theologen und Philosophen. Auf den Mystizismus folgte sodann die philosophische Krisis. Der zu-

---

[1]) Ebenda, S. VI.

[2]) Vergl. was Goethe in Dichtung und Wahrheit von Fräulein von Klettenberg schreibt: »Das ist Glauben, rief ich aus.«

[3]) Hémon, Einleitung. S. VI.

[4]) »J'avais gagné à cette expérience de savoir ce que c'est que la foi et, par suite, d'en contracter le respect. Comme je l'avais possédée malgré un commerce de quatre ans avec les sciences positives, j'avais perdu le droit de la déclarer incompatible avec la méthode et l'esprit des sciences.« Ebenda, S. VII.

künftige Dichter hätte so gern seinen Glauben, seine frühere Zuversicht und Ruhe behalten, aber seine Vernunft konnte sich mit den Dogmen des orthodoxen Katholizismus nicht verständigen. Der Zweifel erfaßte ihn wieder. Er wurde unruhig, enttäuscht, aber nicht entmutigt. »Je devins inquiet, désabusé, mais non découragé,« schreibt er später.[1])

Nicht ohne innere Kämpfe gab er seine frühere Zuversicht auf. Als er sich die Frage aufstellen mußte, ob Gott, die menschliche Freiheit, die Unsterblichkeit der Seele wesenlose Hypothesen oder dem menschlichen Geiste ewig unerreichbare Wesen wären,[2]) da entstand in Sully Prudhommes empfindlicher Seele eine neue Krisis, eine Herzensbeklemmung, die Schlaf und Ruhe von seinem Bett verbannten. Er hat selbst diese philosophische und psychologische Krisis in herrlichen Versen dargestellt, von denen eine deutsche Übersetzung in Prosa nur einen schwachen Begriff geben kann:

»Jede Nacht werde ich von einem neuen Zweifel gequält,
Mit dem Riesen wage ich einen unendlichen Zweikampf,
In meinem engen Bett, von dem jede Freude verbannt ist,
Kämpfe ich, ohne mich zu rühren, wie in einem Grab.«[3])

Seine treue Mutter war manchmal von diesen schlaflosen Nächten und von diesen moralischen Leiden beängstigt:

»Manchmal kommt meine Mutter; sie erhebt die Lampe
Und sagt zu mir, wenn sie meine von Schweiß triefende Stirn erblickt:
»»Ist dir nicht wohl, mein Sohn? Warum so spät gewacht?««

»Von ihrer betrübten Liebe gerührt, antworte ich,
Die Rechte auf der Stirne, die Linke auf der Brust,
»»Mit Gott, o liebe Mutter, ich diese Nacht durchkämpf.««[4])

Es sind eben die Erinnerungen an diese moralischen Kämpfe, denen Sully Prudhomme später in seinen Gedichten einen poetischen Ausdruck geben wird.

Alle Kämpfe dieser bangen Seele, die von den mathematischen Studien

---

[1]) Ebenda, S. VII.

[2]) Man darf nicht vergessen, daß sich die Kantsche Kritik in Frankreich erst viel später als in Deutschland verbreitete, obschon der Kritizismus durch Voltaire und die Encyklopädisten schon am Ende des 18. Jahrhunderts vorbereitet worden war.

[3]) »Chaque nuit, tourmenté par un doute nouveau,
Sur le géant je tente une étreinte infinie,
Et dans, mon lit étroit, d'où la joie est bannie,
Je lutte sans bouger, comme dans un tombeau.«
(La Lutte, in der Sammlung: Les Épreuves.)

[4]) »Parfois ma mère vient, lève sur moi sa lampe
Et me dit en voyant la sueur qui me trempe:
»»Souffres-tu, mon enfant? Pourquoi ne dors-tu-pas?««

»Je lui réponds, ému de sa bonté chagrine,
Une main sur mon front, l'autre sur ma poitrine:
»»Avec Dieu, cette nuit, mère, j'ai des combats««
(Ebenda.)

zum Mystizismus und vom Mystizismus zum Kritizismus überging, werden sich in Sully Prudhommes Gedichten wiederfinden. Sie allein werden seine philosophischen Gedichte erklären können.

IV. Ursprünge des philosophischen Pessimismus in Sully Prudhommes Werken

Ein letzter psychologischer Grund wird uns eine neue Seite der Philosophie und der Dichtung Sully Prudhommes erklären. Seine physischen Leiden und seine persönlichen Enttäuschungen und Prüfungen werden uns nämlich seinen Pessimismus und seine inneren Empörungen verstehen lassen.

Sully Prudhomme war von Kindheit an schwach und schüchtern. Seinen Vater hatte er früh verloren und seine Mutter legte die Trauerkleider der Witwen niemals ab. Sie lebte von der Welt zurückgezogen und alle äußeren Kundgebungen der Freude blieben von ihrem Hause verbannt. So waren des zukünftigen Dichters Kinderjahre von einem grauen Schleier umgeben. »Als ich«, schreibt er später, »mit meinen Kameraden spielte, bewunderte ich ihre farbigen Kleider, denn schon hatte der heilige Schmerz seinen schwarzen Schleier auf mich geworfen:«

»Quand je courais sur les pelouses
Où les enfants mêlaient leurs jeux,
J'admirais leurs joyeuses blouses,
Dont j'enviais les carreaux bleus.

Car déjà la douleur sacrée
M'avait posé un crêpe noir,
Déjà je portais sa livrée:
J'étais en deuil sans le savoir.« [1])

Später, als der junge Sully Prudhomme mehrere Pensionen und schließlich das Gymnasium besuchte, hatte er öfters von dem aufbrausenden Leichtsinn der andern Schüler zu leiden. Nur allzu oft wurde er die Zielscheibe des Spottes seiner Kameraden, die seine Erfolge bei den öffentlichen Preisverteilungen beneideten. Er konnte das Internatwesen nicht leiden, weil sich bei der Massenerziehung das Individuum als solches nicht frei und harmonisch entwickeln kann. In dieser Beziehung stimmt er mit Mauxion [2]) und mit Herbart [3]) überein. Für empfindliche Wesen wie das seine ist das Kasernenleben eine wahre Qual. »Diese Kinder, schreibt er, hätten nicht auf die Welt kommen sollen; die Kindheit ist zu hart für sie! Die Starken nennen sie Mädchen, und die Schlauen nennen sie Dummköpfe. Sie sind sanft, sie verschenken ihre Klicker. Niemals werden sie Geschäftsleute sein«:

---

[1]) Aus der Sammlung Les Solitudes, Le premier deuil. Paris 1869, Werke, Band II, S. 208—209.

[2]) Vergl. Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik. Nov. 1907 und Mauxion, L'éducation par l'instruction. S. 172—173.

[3]) S. Allgemeine Pädagogik, Einl., § 16.

»Ces enfants n'auraient pas dû naître:
L'enfance est trop dure pour eux!
Les forts les appellent des filles,
Et les malins des innocents.
Ils sont doux, ils donnent leurs billes.
Ils ne seront pas commerçants.«

Eben weil er bei den meisten seiner Kameraden dasjenige nicht fand, was er suchte, zog sich der junge Sully Prudhomme soviel wie möglich ins mütterliche Heim zurück.

Doch auch da warteten schwere Enttäuschungen seiner. Er sah öfters die jungen Freundinnen seiner Schwester, die seine kleinen Gedichte bewunderten. Das eine dieser jungen Mädchen flößte ihm, vielleicht ohne es zu wollen, eine leidenschaftliche Liebe ein.

»Diese Liebe, schreibt er später, war ganz rein und unschuldig, und doch war sie so heftig und ausschließlich, daß es mir heutzutage ist, als ob niemals irgend ein Gefühl meine ganze Seele in solchem Maße erfüllt und gefesselt hätte ... Diese Leidenschaft hat mich die Möglichkeit der platonischen Liebe verstehen lassen.« [1])

Doch die Eltern des Mädchens hatten andere Absichten. Auch fanden sie den Dichter zu jung; er hatte noch nicht ausstudiert. Aber der Jüngling wollte die Gründe der Vernunft nicht verstehen. Seine Verzweiflung wurde noch gesteigert, als das Fräulein einen andern jungen Mann heiratete, der schon eine Stellung hatte. Es war ihm, als ob er niemals ein anderes Wesen so leidenschaftlich lieben könnte, und tatsächlich blieb er unverheiratet.

Die Maid, schreibt er später,
Die Maid füllt meine Lieder:
Tönt mir ihr Name, seufz' ich und wein'.
Ihr zarter Odem pflegt mein Geträum emporzuwehen,
Man nennet Dichter mich, ihm dank' ich mein Entstehen;
Miß ich den Hauch, bin ich nicht mehr. [2])

Diese Enttäuschungen werden uns erklären, warum Sully Prudhomme in zahlreichen philosophischen Gedichten die Liebe so pessimistisch beurteilt und sie manchmal sogar, ganz im Sinne Schopenhauers, geradezu verdammt.

Das Schicksal sollte aber unseren Dichter noch empfindlicher treffen.

Er hatte seine juristischen Studien zu Ende geführt und das ihm verhaßte Recht verlassen, um sich der Literatur und Poesie zu widmen. Seine ersten Gedichte, »Stances et Poèmes« (1865), »Les Épreuves« (1866) und »Les Solitudes« (1869) hatten einen bedeutenden Erfolg gehabt. Da sah Sully Prudhomme Schlag auf Schlag die drei Stützen seiner Jugend in ein und demselben Monat dahinsterben. Zuerst war es der treue Oheim, der seinen Vater möglichst ersetzt hatte. Einige Tage darauf verschied seine Tante. Und, zu Ende desselben Monats [3]), verlor er noch

[1]) Vergl. Vaines tendresses, Enfantillage.
[2]) Enthousiasme, Übersetzung von J. Schnitzler.
[3]) Januar 1870.

die zärtliche Mutter, deren Liebe ihn bei seinen literarischen Arbeiten mit freudiger Zustimmung ermuntert und gestärkt hatte.

Die dreifache Prüfung war für den jungen Dichter zu hart, und er war der Verzweiflung nahe. In der kleinen Wohnung, die alle vier so lange bewohnt hatten, blieb er allein, denn seine einzige Schwester hatte sich verheiratet.

Wird es uns jetzt wundern, wenn ein pessimistischer Hauch Sully Prudhommes Gedichte, besonders »Eitle Liebe« (Vaines Tendresses), wie ein roter Faden durchzieht. Hatte ihn nicht auf dieser Welt alles getäuscht. Ihm blieb nur seine Kunst, die Poesie, übrig; ihr wird er seine Traurigkeit, seine Verzweiflung und seinen inneren Groll gegen das Schicksal anvertrauen (1878, Die Gerechtigkeit [La Justice]).

Endlich ließ Sully Prudhommes Gesundheit viel zu wünschen übrig. Als im Sommer 1870 der deutsch-französische Krieg ausbrach, ließ sich der Dichter als Soldat der sogenannten »Garde mobile« aufschreiben. Den Strapazen des Feldzuges war sein schwächlicher Körper nicht gewachsen. Eine Lähmung der unteren Gliedmaßen war die Folge der allzu großen Anstrengung und des Übernachtens auf dem feuchten Boden. So konnte der arme Dichter längere Zeit nicht gehen. Später mußte er sich eines Stockes bedienen und in den letzten Jahren seines Lebens ließ er sich in einem kleinen Wagen von einem Esel ziehen. Heftige Schmerzen prüften ihn. Nur der Kopf blieb gesund. Zahlreiche Gedichte wurden zwischen zwei schmerzlichen Krisen verfaßt.[1]) (Das Glück, Le Bonheur, 1888.)

Kein Wunder, wenn sich die physischen Schmerzen ebenso wie die moralischen Prüfungen in des Dichters Werken kundgeben.

V. Des Philosophen letzte Jahre
oder
Die Periode der stoischen Resignation
(1888—1907)

Aus Gesundheitsrücksichten zog sich Sully Prudhomme nach dem Kriege fern von dem Leben und Treiben der Weltstadt auf dem Lande zurück. Obschon er in Paris eine kleine, sehr bescheidene Wohnung unweit des »Palais de l'Elysée«[2]) hatte, hielt er sich mit Vorliebe in der malerischen Umgebung der Hauptstadt auf. Dort in seiner Villa in Châtenay erreichte ihn im Jahre 1882 die erwünschte Nachricht, daß er zum Mitglied der Französischen Akademie ernannt worden war. Dort überraschte ihn im Jahre 1901 der Nobelpreis, ein Beweis, daß seine philosophischen Dichtungen auch im fernen Norden freundlich aufgenommen worden waren.

Seit beinahe 20 Jahren beschäftigte sich Sully Prudhomme besonders mit Philosophie und vor allem mit Metaphysik und sozialen Fragen. Die lyrische Periode war vorüber. Die Zeit der philosophischen Überlegung war gekommen.

---

[1]) Vergl. meine ausführliche Biographie des Dichters in der »Revue de Belgique«. XXXIX. Jahrg. Heft 10 vom 1. Oktober 1907. S. 113—131.

[2]) L'Elysée, Sitz des Präsidenten der französischen Republik.

Zwar hat der reifere Dichter die Poesie niemals ganz aufgegeben und bis zu seinem Tode verfaßte er einzelne Gedichte. Während aber in der ersten Periode die Hauptwerke lyrische und philosophische Gedichte waren, sind in den beiden letzten Jahrzehnten die wichtigsten Arbeiten philosophische Abhandlungen.

Und zwar hat die Geistestätigkeit unseres Philosophen keineswegs abgenommen. Ein Werk folgt dem andern. Schon im Jahre 1883 erscheint ein umfangreiches Buch über den Ausdruck in den schönen Künsten (L'Expression dans les Beaux-Arts). Es ist, wie es der Verfasser selbst sagt, »eine Anwendung der Psychologie auf das Studium des Charakters des Künstlers und der schönen Künste«. Das Buch ist mit demjenigen von Chevreul vielleicht die einzige wirklich wissenschaftliche Leistung der Franzosen auf dem Gebiet der theoretischen Ästhetik. Man könnte es mit Helmholtz' Schriften vergleichen.

Im Jahre 1893 veröffentlicht Sully Prudhomme seine »Erörterungen über die Kunst der Verse« (Réflexions sur l'art des vers), die uns zeigen, wie er selbst dichtete. Inzwischen waren zahlreiche philosophische Abhandlungen in der »Revue des Deux Mondes«, in der »Revue de Paris« und in andern Zeitschriften erschienen. Das Jahr 1896 bringt uns, unter dem Titel »Was weiß ich? Eine Gewissensprüfung« (Que sais-je? Un Examen de conscience), eine interessante Zusammenstellung der wichtigsten metaphysischen Anschauungen des Philosophen.

Darauf folgt »Der Ursprung des Lebens auf der Erde« (Les Origines de la Vie terrestre). Am Anfang des folgenden Jahres erscheint das »Poetische Testament« (Le testament poétique).[1] Eine Arbeit des Pariser Arztes Richet in der »Revue scientifique« veranlaßt eine Reihe Antworten von Sully Prudhomme. Eine wichtige Polemik entsteht in der »Revue des Deux Mondes«. Die Folge davon ist das umfangreiche Buch über »Das Problem der Endzwecke« (Le Problème des Causes finales).[2] Im Jahre 1905 wird »Die wahre Religion nach Pascal« (La vraie religion selon Pascal) veröffentlicht.[3] Dasselbe Jahr wird eine neue Ausgabe des Poetischen Testaments mit drei sozialen Arbeiten (»L'Histoire et l'État social«, »Le Crédit de la Science«, »Sur les Liens nationaux et internationaux«) verbunden.

Vor zwei Jahren erschienen endlich zwei wichtige Abhandlungen: »Définitions fondamentales des idées les plus générales et les plus abstriates« und »La Psychologie du libre arbitre«. Es waren die letzten Werke, die der Philosoph gedruckt sehen konnte.

In wenigen Monaten soll ein sozial-philosophisches Werk »La Possession de l'homme par l'homme« erscheinen, das der Philosoph kurz vor

[1]) Paris 1902, bei Alcan. Alle früheren Hauptwerke Sully Prudhommes sind bei Lemerre (Paris) erschienen.

[2]) Vergl. Hémons ausführliche Rezension in der »Revue de Métaphysique et de Morale. September 1905.

[3]) Außerdem noch zwei wichtige Arbeiten in der Revue des Deux Mondes: »Was ist Poesie?« CXLII. 1. Oktober 1897; und »Vaterland, Armee, Disziplin«. CXLVII. 15. Juni 1898.

seinem Tode sozusagen vollenden konnte. Zahlreiche ungedruckte Poesien sind noch vorhanden. Ich habe selbst neuerdings einige von denselben in der »Revue de Belgique« veröffentlicht.

So wie es bereits vorliegt, enthält Sully Prudhommes Werk, wo nicht ein abgerundetes System, doch eine allgemeine sehr originelle Philosophie, die ein wichtiger Versuch ist, den wissenschaftlichen Bedürfnissen unserer Zeit zu entsprechen, ohne die wichtigsten und höchsten Ideen der spiritualistischen Philosophie aufzugeben.

Des Dichters letzte Monate waren ein langsames Sinken des gebrechlichen Körpers, den ein starker Wille allein noch aufrecht hielt.

Sein Ende war dasjenige eines Weisen. Am 8. September 1907 hatte er eben seinen täglichen Spaziergang in seinem kleinen Wagen gemacht. Er hatte noch die letzten schönen Tage bewundert und sich an den Rosen seines Gartens gefreut. Um Mittag war er zum Frühstück zurückgekommen. Kaum hatte er eine gebratene Taube und Erdbeerenkompott gegessen, so fühlte er sich unwohl. Er mußte sich niederlegen. Trotz seiner Schmerzen war auf seinem Gesicht jenes traurigmelancholische Lächeln derjenigen zu bemerken, die viel gelitten haben. Er war so ruhig, daß man ihn nicht für kränker hielt, als gewöhnlich. Doch atmete er nur mit Mühe. Eben war seine Schwester, Frau Gerbault, angekommen. Er unterhielt sich noch einige Augenblicke mit ihr. Als sich der herbeigerufene Arzt näherte, entfernte er ihn leise mit der Hand. Darauf wandte er sich zu der geliebten Schwester und sagte einfach mit schwacher Stimme: »Der andere ... Arzt!«

Das einzige Wort war für Frau Gerbault genügend. Sie hatte den Bruder verstanden. Es war kein Augenblick zu verlieren. Man lief zu dem nächsten Priester. Der Abt Eudel, der in Châtenay das Colbertstift leitet, eilte herbei. Er konnte dem großen Denker die heiligen Sakramente reichen, die er sich gewünscht hatte. Wenige Minuten darauf entschlief der Philosoph beruhigt. Es war 3 Uhr 40 Minuten.

Das Testament des Dichters ist ein neuer Beweis seiner Herzensgüte. Wie er einen Teil des Nobelpreises den jungen Dichtern gewidmet hatte, so war, als er fühlte, er müsse bald von hinnen scheiden, sein innigster Wunsch, den unbemittelten Dichtern der Zukunft ein Heim zu lassen, in dem sie sich versammeln könnten. Zu diesem Zwecke hat er der zukünftigen Dichtergesellschaft seine Wohnung der Saint-Honoréstraße und die 3000 Franken,[1]) die seine Werke jährlich eintragen, vermacht. Einige Freunde und Dichter sind damit beauftragt worden, dieses Heim oder Museum zu leiten, in dem alles möglichst so bleiben soll, wie es Sully Prudhomme selbst eingerichtet hat.

»Wir glauben, schreibt mir Frau Schnitzler,[2]) die Mutter der treuen

---

[1]) Es wird wohl auffallen, daß sämtliche Werke Sully Prudhommes jährlich so wenig eintragen. Aber Poesie und Philosophie werden heutzutage auch in Frankreich weniger gekauft als Romane.

[2]) Persönlicher Brief vom 27. September 1907.

Kopistin des großen Dichters, die Absicht des Philosophen war, daß alles heimlich, einfach und gemütlich eingerichtet werden sollte. Der große Schriftsteller hat durch diese letzte Stiftung nicht daran gedacht, seinen eigenen Ruhm zu vergrößern; er wollte nur seinen trauernden jungen Freunden einen kleinen Trost hinterlassen. Und diese Freunde sind schon zahlreich.« [1])

So hat Sully Prudhomme bis zu seinem Tode an die jungen Dichter der Zukunft gedacht, denen er eine Zufluchtsstätte in der weiten Weltstadt hinterlassen wollte.

Sobald er selbst die Zeit der materiellen Besorgnisse glücklich überwunden hatte, waren die jungen, unbemittelten Dichter immer seine Hauptsorge und kein moderner Schriftsteller hat sie jemals freundlicher aufgenommen.

Man sieht, wie sich allmählich in den letzten Jahren des Dichters der frühere Pessimismus gemildert hat und wie eine gutmütige Menschenfreundlichkeit, eine philosophische Heiterkeit nach und nach den alten Groll ersetzt hat. Der Denker, der in seinem Körper und in seiner Seele soviel gelitten hatte, war zum edelsten Stoizismus übergegangen.

* * *

Somit haben wir die Persönlichkeit unseres Dichters und die historische und psychologische Grundlage seiner Philosophie kennen gelernt. Nur im Lichte seiner persönlichen Erfahrungen werden Sully Prudhommes Theorien verständlich. Das historische Milieu und die philosophischen Bedürfnisse seiner Zeit, die gründlichen mathematischen und naturgeschichtlichen Studien des Jünglings, die moralische und religiöse Krisis, die der junge Mann in Lyon durchmachen mußte, der spätere Übergang zum Kantschen Kritizismus und besonders die zahlreichen Enttäuschungen und Prüfungen seiner langen Laufbahn, endlich die physischen Leiden der letzten Jahrzehnte werden uns seine philosophischen Anschauungen erklären.

(Forts. folgt)

2. Zersplitterung im Bildungswesen der Vereinigten Staaten

Dr. Ernst Schultze-Großborstel

Das Bildungswesen der Vereinigten Staaten von Nord-Amerika leidet unter einer eigenartigen Zersplitterung, die sich um so fühlbarer geltend macht, als sie im letzten Jahrzehnt ganz bedeutend gewachsen ist. Denn während dieser Zeit ist eine ganze Reihe neuer Bildungsaufgaben an die Union herangetreten, und man hat ihre Lösung ziemlich planlos einmal diesem, das andere Mal jenem Reichsamt übertragen. So hat sich allmählich der Zustand herausgebildet, daß die Mehrzahl der Bildungsauf-

[1]) Nach demselben Brief soll Fräulein Schnitzler die zahlreichen Papiere und Schriften des verstorbenen Dichters auslesen; sie darf aber nichts drucken lassen, ohne die Erlaubnis dazu von fünf Freunden erhalten zu haben, die Sully Prudhomme selbst bezeichnet hat.

gaben, die die Vereinigten Staaten als solche zu lösen haben, nicht der Bildungsabteilung des Reichsamtes des Innern (Bureau of Education im Department of the Interior) unterstehen, sondern allen möglichen anderen Reichsämtern. Das Bildungsamt ist dadurch in eine eigenartige Lage gekommen, die nichts weniger als angenehm ist und die weder ihm selbst noch den Bildungseinrichtungen der Union zu gute kommt.

Allerdings hat man bei Begründung der Vereinigten Staaten nicht daran gedacht, daß ein Reichsbildungsamt notwendig sein könnte; so ist es auch erst im Jahre 1867 geschaffen worden. In der Verfassung der Vereinigten Staaten steht über das Bildungswesen nichts, und nach amerikanischem Brauch fällt alles das, was nicht durch die Verfassung ausdrücklich der Union vorbehalten ist, in den Machtbereich der Einzelstaaten. Auch geschah es mit gutem Grunde, daß in die Bundesverfassung nichts über das Bildungswesen aufgenommen wurde, denn die Ansichten der Abgeordneten der 13 Kolonien darüber gingen sehr weit auseinander. Der Norden war frei von Sklaverei und war zum Teil überzeugt von der Notwendigkeit der Volksbildung. Die Arbeitsverfassung und die soziale Gliederung der Südstaaten dagegen waren auf der Sklaverei aufgebaut, und mit dieser verträgt sich die Sorge für die Volksbildung nicht. Ganz im Gegenteil: sind doch in den meisten nordamerikanischen Südstaaten die schwersten Gesetze gegen jedermann erlassen worden, der sich herausnehmen wollte, einem Sklaven Lesen oder Schreiben beizubringen!

So findet man denn schon in der ersten gesetzgebenden Körperschaft (Constitutional Convention) keine Erwähnung der Volksbildung. Nur von einer »National-Universität« war in unbestimmten Umrissen die Rede; übrigens besteht diese bis zum heutigen Tage noch nicht, und erst jetzt macht sich für ihre Begründung wieder eine lebhaftere Agitation geltend. Dabei würde es falsch sein, anzunehmen, daß etwa die Mitglieder jener ersten gesetzgebenden Körperschaft größtenteils ungebildete Leute gewesen wären: 29 von der insgesamt 55 Köpfe zählenden Versammlung hatten ein College, also eine Art Gymnasium (wenn auch damals manchmal sogar dem Range eines Gymnasiums nur schwer gleich zu stellen) durchgemacht, und unter den 26, die nicht auf einem College gewesen waren, befanden sich 2 der bedeutendsten Männer, die Amerika jemals besessen hat: Benjamin Franklin und George Washington.

Auch darf nicht vergessen werden, daß in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts von einem Volksschulsystem außer in einzelnen Staaten Deutschlands noch nirgends die Rede war. Wurde doch die erste Volksschule in England erst Anfang des 19. Jahrhunderts geschaffen, und die bisherigen 13 englischen Kolonien in Nord-Amerika waren von der geistigen Kultur des Mutterlandes so durchaus abhängig und waren darin, wie dies bei noch unentwickelten Kolonien selbstverständlich ist, so unzweifelhaft um mehrere Jahrzehnte zurück, daß von einem wirklichen Volksschulwesen noch nirgends die Rede war. Bestand doch selbst das höhere Schulwesen zunächst noch nicht einmal aus einem Dutzend primitiver Colleges, von denen nur einige durch die Kolonien selbst unterhalten wurden.

Aber schon innerhalb der nächsten 5 oder 6 Jahre nach der gesetz-

gebenden Versammlung wurden hier und da auch Volksschulen in den nunmehrigen 13 »Vereinigten Staaten« errichtet und Staatsmittel dafür bewilligt. Dort aber, wo noch kein Staat vorhanden war, sondern wo sich die noch nicht organisierten Territorien der Vereinigten Staaten westlich und nordwestlich von den alten 13 Kolonien erstreckten — dort trat der Kongreß, also die Union selbst, ein. Hatte doch schon der Kontinental-Kongreß im Jahre 1775 bestimmt, daß der sechzehnte Teil allen Landes in jeder zu gründenden Gemeinde des Nordwest-Territoriums für die Unterhaltung von Schulen dienen sollte, und daß ebenso ein Drittel des Ertrages aller Gold-, Silber-, Blei- und Kupferminen, die dort etwa entdeckt werden würden, dem gleichen Zwecke zugeführt werden sollte. Auch in der »Ordonnanz« des Jahres 1777 zeigt sich schon der Beginn des Bildungsenthusiasmus, der jetzt in so ausgeprägter Weise namentlich in den nordöstlichen Staaten der Union vorhanden ist und der ihnen unsere volle Bewunderung sichert: »Religion, Sittlichkeit, Kenntnisse,« heißt es darin, »sind notwendig, um eine gute Regierung zu führen und das Glück der Allgemeinheit zu begründen; Schulen und Bildungsmittel sollen daher stets gefördert werden.«

Es ist heute interessant, sich diese Bestimmungen und Handlungen der ersten Kongresse der Vereinigten Staaten in das Gedächtnis zurückzurufen, weil sie klar ergeben, daß man damals der Ansicht war, die Bundesregierung habe sich um das Erziehungs- und Bildungswesen überall dort zu kümmern, wo organisierte Staaten noch nicht vorhanden seien, sondern die Flagge der Vereinigten Staaten zunächst nur über einem Territorium wehte, das noch nicht als Staat organisiert war.

In das Bildungswesen der einzelnen Staaten hat der Kongreß allerdings selten eingegriffen, weil man eben die eifersüchtig gewahrten Rechte der einzelnen Staaten nicht durchbrechen wollte. Aber diese haben es sich doch wiederholt und sehr gern gefallen lassen, von der Bundesregierung recht erhebliche Geschenke für ihr Bildungswesen wie auch für andere Zweige ihrer Verwaltung entgegenzunehmen; und einige Male hat die Bundesregierung sogar bestimmte Bedingungen für die Gewährung solcher Beihilfen zu stellen gewagt.

Das 1867 geschaffene Bildungsamt (Bureau of Education) sollte allerdings nicht die Aufgabe haben, aktiv in das Bildungswesen der einzelnen Staaten einzugreifen. Es wurde dem Reichsamt des Innern angegliedert und sollte nur die Aufgabe haben, eine fortlaufende Übersicht über die Gestaltung des Bildungswesens der Vereinigten Staaten und des Auslandes zu geben und, wo dies gewünscht wurde, mit Auskunft und Rat zu dienen. Es sollte also, wie der Amerikaner sich mit Vorliebe ausdrückt, eine Art »Clearinghouse« für das Volksbildungswesen werden; Clearing-houses nennt man bekanntlich die großen Bankinstitute, die die Geldüberweisungen zwischen den einzelnen Banken einer Stadt oder eines Bezirks vermitteln und vereinfachen. Das Bureau of Education hat jährlich eine Anzahl gedruckter Berichte herausgegeben, die einzelne Gebiete des Bildungswesens behandeln und am Schlusse des Jahres zu einem Sammelbande zusammengestellt wurden; seit vielen Jahren sind es jährlich 2 Sammelbände ge-

wesen, die dabei von Jahr zu Jahr ein dickleibigeres Äußere erhielten und erst seit Jahresfrist, seitdem ein neuer Chef an die Spitze des Bildungsamtes getreten ist, merkwürdigerweise wieder auf einen kleineren Umfang zurückgingen. Diese Sammelbände sind in liberalster Weise nicht nur an Tausende von Bildungsanstalten, Bibliotheken und einzelnen Personen in den Vereinigten Staaten verteilt worden, sondern auch an Anstalten und Personen des Auslandes und enthalten einen ungeheuren Stoff, namentlich statistisches Material.

Direkte Anregungen zu geben, gehört also nicht zu den Aufgaben, zu deren Bewältigung das Bildungsamt geschaffen wurde. Das Bildungswesen eines einzelnen Staates der Union mag so schlecht und mangelhaft organisiert sein wie nur möglich — das Bildungsamt hat kein Recht, in irgend welcher Form einzugreifen. Es sei denn, daß man es eine Einwirkung nennen will, wenn es in seiner Statistik etwa über den Schulzwang in den Vereinigten Staaten solche Einzelstaaten, die irgend welche Schulpflicht überhaupt noch nicht eingeführt haben, nur mit dem lakonischen Vermerk aufführt: Keine Schulpflicht. Dies mag gewiß hier und da einen Angehörigen des betreffenden Staates beschämen, im großen und ganzen aber wird es sich als recht wenig wirksam erweisen.

Wirklich liegen denn auch die Bildungsverhältnisse in einzelnen Staaten der nordamerikanischen Union außerordentlich im Argen. Bezeichnend dafür ist z. B. die Tatsache, daß sich unter den 76 303 837 Köpfen der Gesamtbevölkerung der Vereinigten Staaten (nach der Volkszählung von 1900) nicht weniger als 6 303 837 Analphabeten befinden. Das ergibt einen Verhältnissatz von etwa 8 Analphabeten auf je 100 Einwohner 1. Und es sind nicht etwa die Neger, die die Hauptmasse der Analphabeten stellen, sondern die Weißen: die Zahl der weißen Analphabeten betrug 3 209 605, die der schwarzen Analphabeten 2 853 720. Natürlich ist die Verhältniszahl bei den Negern eine erheblich größere: sie beträgt 32,2 % gegenüber 4,7 % bei den Weißen. Die Gesamtzahl der weißen Analphabeten ist aber doch höher als die der schwarzen Analphabeten. Und auch die Annahme, die nahe liegen könnte, daß die weißen Analphabeten, die aus dem Auslande einwanderten, die in Amerika geborenen überwigen, ist falsch: denn den 1 293 171 eingewanderten Analphabeten stehen 1 916 434 im Lande geborene gegenüber.

Es ist bei dieser hohen Zahl von Analphabeten nicht weiter verwunderlich, daß sie sich in bestimmten Staaten und Territorien in besonders großer Menge zusammenfinden: nicht weniger als 18 Staaten und Territorien der Union weisen mehr als je 100 000 Analphabeten auf. Sehr bezeichnend ist, daß 10 von diesen 18 Staaten zu den Südstaaten gehören, 3 zu den Mittelstaaten (Kentucky, Maryland und Tennessee), nur 5 dagegen zu den Nordstaaten. Diese 5 aber (Illinois, Massachusetts, New York, Ohio und Pennsylvania) haben wirklich die Entschuldigung für sich, daß ihre Analphabeten zum größten Teil von Einwanderern gebildet werden. Hat doch jeder dieser 5 Staaten entweder einen großen Einwanderungshafen (wie Boston, New York, Philadelphia) oder Riesenfabrikstädte (wie Chicago, Cincinnati, Cleveland usw.). Außerdem hat

jeder dieser 5 Staaten eine sehr viel größere Bevölkerung als die anderen 13 in Betracht kommenden. Der Prozentsatz der Analphabeten zur Gesamtbevölkerung aber beträgt für diese 5 nördlichen Staaten in jedem einzelnen Falle weniger als 5 %, während er sich in den Südstaaten bis auf 25 % erhebt!

15 Staaten haben Vorsorge getroffen, um die Zahl der Analphabeten so niedrig zu halten wie möglich, denn sie haben seit längerer Zeit die Schulpflicht durch Gesetz eingeführt; während andrerseits die selbstverständliche Folge des Mangels der Schulpflicht in bestimmten Staaten ist, daß diese Staaten sich ohne Ausnahme im glücklichen Besitze von mehr als 100 000 Analphabeten befinden; nur Florida erreicht diese Zahl nicht, aber nicht aus eigenem Verdienst und Würdigkeit, sondern weil seine Bevölkerung nur wenig über 500 000 Menschen zählt, so daß 84 000 Analphabeten (15,9 %) dort vollauf genug sind.[1])

Daß das Bildungsamt der Vereinigten Staaten hier ungeheuer viel zu tun finden könnte, wenn es sich auf diesem Gebiete nur zu schaffen machen dürfte, liegt auf der Hand. Denn es kommen, im Grunde genommen, die vitalsten Interessen auch der Vereinigten Staaten selbst dabei in Betracht: beträgt doch allein die Zahl der im wahlfähigen Alter stehenden Analphabeten (siehe meine eben erwähnte Arbeit) fast 2½ Millionen Köpfe, obwohl die Neger, die nicht lesen und schreiben können, politisch fast allenthalben entrechtet sind. Aber das Bildungsamt *darf* sich nach der Verfassung der Vereinigten Staaten aktiv um die Besserung dieser Zustände nicht kümmern, so beklagenswert dies auch im Interesse der Vereinigten Staaten ist. Und solange nicht eine *Änderung der Verfassung* vorgenommen wird, ist auch darin keine Änderung abzusehen. Immerhin ist es nicht ausgeschlossen, daß eines schönen Tages sich die Erkenntnis Bahn bricht, daß die Verfassung eine Besserung in dieser Beziehung nötig habe; hat man doch in den letzten Jahren schon auf manchen anderen Gebieten gesehen, daß die Union sich auch um Dinge, die ihr durch die Verfassung nicht ausdrücklich vorbehalten sind, doch kümmern müsse, und hat deshalb z. B. den zwischenstaatlichen Handelsausschuß (Interstate Commerce Commission) eingesetzt, der eine gewisse Regelung des Eisenbahnwesens unternehmen soll. Ferner hat man eben jetzt auch eine größere Einheitlichkeit in der Ehescheidungs-Gesetzgebung anzubahnen gesucht usw.

Indessen wird es wohl noch ziemlich lange dauern, bis man dem Bildungsamt eine direkte Einwirkung auf die Gesetzgebung und die Praxis des Bildungswesens in den einzelnen Staaten gestatten wird. Andere Aufgaben dagegen werden ihm viel eher zugewiesen werden können, da sich verfassungsrechtliche Bedenken dagegen nicht geltend machen lassen. Denn die mannigfachen Bildungsaufgaben, die die Union als solche gegenwärtig durch die Behörden der allerverschiedensten Art zu erfüllen sucht, würden sich viel besser in der Hand des Bildungsamtes vereinigen lassen.

[1]) Eine ausführliche Untersuchung »Die Analphabeten in den Vereinigten Staaten« habe ich im Jahrgang 1906/07 der »Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft« (Seite 28—53) veröffentlicht.

Im Laufe der Zeit hat sich eine weitgehende Zersplitterung ausgebildet. So liegt z. B. das Bildungswesen in den Territorien Oklahoma, Arizona, New Mexico und Hawaii in den Händen von Oberschulräten, die von den Gouverneuren ernannt werden. Die Gouverneure ihrerseits werden vom Präsidenten der Vereinigten Staaten ernannt. Sie geben nun in den Berichten, die sie an den Präsidenten erstatten, den einen oder andern Auszug aus den Berichten über das Bildungswesen, die sie ihrerseits von den Oberschulräten erhalten. Das Bildungsamt der Vereinigten Staaten aber hat gar nichts damit zu tun.

Das gleiche gilt von dem Bildungswesen der 5 zivilisierten Indianerstämme (Cherokesen, Creeks, Choctaws, Chickasaws und Seminolen) im Indianer-Territorium. Der Kongreß bewilligt dafür jährlich eine bestimmte Summe, und der Staatssekretär des Innern ernennt die Oberschulräte für das Indianer-Territorium. Auch hier hat das Bildungsamt nichts mit der Sache zu tun.

Die übrigen Indianerschulen, die hier und da im Lande zerstreut sind, stehen ihrerseits unter dem Indianeramte, einer Abteilung im Reichsamte des Inneren. Auch über diese Indianerschulen wird das Bildungsamt nicht gehört und hat keinen Einfluß darauf.

In Alaska ist die Zersplitterung noch größer. Die Schulen für die weißen Kinder und für die Kinder zivilisierter Mischlinge stehen unter der Aufsicht des Gouverneurs, der durch dieses Amt zugleich Oberschulrat ist. Außerdem bewilligt der Kongreß Summen für die Schulen der eingeborenen Kinder, und diese Schulen unterstehen der Abwechslung halber dem Reichsamt des Inneren. Der Staatssekretär des Innern hat diese Schulen zuweilen dem Bildungsamte unterstellt, merkwürdigerweise hat man diesem aber gleichzeitig in Alaska ein noch weiteres Tätigkeitsfeld überwiesen, indem man ihm nämlich die Fürsorge für die Einführung von Renntieren übergeben hat.

Im District of Columbia, in welchem die Bundeshauptstadt Washington liegt, besteht ein Bildungsrat, der von den Richtern des obersten Gerichtshofes des Distrikts eingesetzt wird. Die Ausgaben für das Schulwesen werden zu einer Hälfte von dem Distrikte, zur anderen Hälfte von den Vereinigten Staaten bestritten; dennoch hat das Bildungsamt, das doch in Washington selbst seinen Sitz hat, auch mit den Schulen in Washington nichts zu tun. Nur einmal hat man den Präsidenten des Bildungsamtes gebeten, sich um die Schulen der Stadt Washington zu kümmern: als die Schulverhältnisse dort nämlich rettungslos verfahren waren. Er hat dann die Fäden wieder entwirrt und Ordnung in das Schulwesen gebracht; dann ist er nie wieder bemüht worden.

Daß die Bildungsanstalten für Militär und Marine dem Kriegsministerium bezw. dem Marineministerium unterstehen, nicht aber dem Bildungsamte, ist verständlich; ebenso vielleicht auch, daß die Bildungsmaßnahmen auf landwirtschaftlichem Gebiete dem Ackerbauministerium unterstellt sind.

Die Zersplitterung ist aber über die genannten Beispiele weit hinaus gewachsen und hat sich zu einer schlimmen Verwirrung ausgebildet, seit-

dem die Vereinigten Staaten aus dem Kriege mit Spanien als Besitzer oder wenigstens als Protektoren der Philippinen, Porto Ricos und Cubas hervorgingen. Die Bildungsaufgaben, vor die sich die Union in diesen neu angegliederten Ländern gestellt sah, waren ganz anderer Art, als sie sie bis dahin zu lösen gehabt hatte. Handelte es sich früher um das Bildungswesen in einem Territorium, so hatte man es mit einem großen Gebiete zu tun, das nur ungemein schwach bevölkert war und um dessen Ureinwohner man sich kaum kümmerte, während man seine Fürsorge auf die Weißen beschränkte. Jetzt aber besaß die Union plötzlich Länder mit starker farbiger Bevölkerung, neben der die weißen Bewohner zum Teil völlig verschwanden, und die Bevölkerung ist teilweise so dicht und besitzt so viele Städte, daß sich Maßnahmen für ihre Bildung nicht umgehen ließen. Auch war dies gar nicht die Absicht der Amerikaner, deren Bildungsenthusiasmus vielmehr an die Aufgabe, diesen farbigen Völkern gewissermaßen das Licht der weißen Zivilisation zu bringen, mit besonderer Freude heranging. Sammelten sich doch kurz nach der Beendigung des Krieges mit Spanien in San Francisco Hunderte von Lehrern und Lehrerinnen, die nach den Philippinen gehen wollten, um dort eine neue Ära heraufzuführen.

In der Zwischenzeit hat sich dieser Enthusiasmus bedeutend abgekühlt, und die Angliederung der Landesteile, die den Vereinigten Staaten so mühelos in den Schoß gefallen sind, deren Bevölkerung ihnen innerlich aber doch so wenig nahe steht, wird vielfach schon mehr als Last denn als wünschenswerte Gebietserweiterung empfunden. Die Fürsorge für das Bildungswesen der neu erworbenen Inseln aber ist in merkwürdig zersplitterter Weise organisiert worden.

Für Porto Rico z. B. bestimmte der Kongreß, daß der Präsident der Vereinigten Staaten den Oberschulrat zu ernennen habe, während das Bildungsamt der Union nur Wünsche aussprechen kann, auf welche Dinge sich der Bericht des Oberschulrates von Porto Rico erstrecken solle. Mit dem Bildungswesen auf den Philippinen besteht nicht einmal diese schwache Verbindung, da seine Leitung dem Sekretär des öffentlichen Bildungswesens der Philippinen anvertraut ist, der Mitglied der Philippinen-Kommission ist und seine Berichte an das Philippinen-Bureau im Kriegsministerium erstattet. Auch in Cuba lag das Bildungswesen, solange die militärische Besetzung durch die Amerikaner dauerte, in den Händen der Militärbehörde.

Sicherlich stellt es dem amerikanischen Militär ein sehr gutes Zeugnis aus, daß man unter den amerikanischen Truppen auf den Philippinen z. B. sogleich etwa 1000 Männer finden konnte, die imstande waren, als Lehrer auf den eroberten Inseln tätig zu sein, bis sie durch regelrechte Lehrer ersetzt werden konnten; man wird an das Volksbildungswesen unter Friedrich dem Großen erinnert, der zu Volksschullehrern — allerdings aus vorwiegend finanziellen Gründen — mit Vorliebe seine alten Unteroffiziere machte. In der heutigen Zeit aber wird eine solche Maßregel als Übelstand empfunden, der sobald wie irgend möglich beseitigt werden muß, und selbst der Staatssekretär des Kriegsamtes Mr. Taft, der

vom Schulwesen eine ganze Menge versteht, konnte doch unmöglich in diese 1000 Hilfslehrer, die bisher in rein militärischer Umgebung gelebt hatten, die Geduld, die Sanftmut und die Kenntnisse hereinbringen, deren sie zu einer ersprießlichen Wirksamkeit unbedingt bedurften.

Man kann es daher den amerikanischen Volksbildungs-Fachleuten nicht übel nehmen, wenn sie über diese Zersplitterung im Bildungswesen der Vereinigten Staaten recht ungehalten sind. Zwar der frühere hochverdiente Präsident (der eigentliche amerikanische Titel ist »Commissioner«) des Bildungsamtes Dr. W. T. Harris, der bis zum 1. Juli 1906 im Amte war, hat begreiflicherweise öffentlich an diesen Zuständen keine Kritik geübt, und auch sein Nachfolger, Dr. Elmer Ellsworth Brown, hat seine Stimme öffentlich nicht dagegen erhoben. Aber der Präsident des Bildungsamtes des Staates New York, der verdiente und einflußreiche M. Andrew S. Draper, übt jetzt in der Zeitschrift »Outlook« Kritik an dem bisherigen Verfahren und fordert energisch, daß die Zersplitterung ein Ende habe und dem Bildungsamte die Aufgaben überwiesen würden, die tatsächlich ihm mit viel höherem Rechte zukämen als den mannigfachen anderen Staatsämtern.

Draper macht auf den Widersinn aufmerksam, der in der jetzigen Zersplitterung der Bildungstätigkeit der Union liegt, und sucht dies an einem Beispiel zu verdeutlichen. Was würde man — meint er — sagen, wenn man das Bildungsamt des Staates New York, das anregend und fördernd eine überaus einflußreiche Rolle spielt, verdammen wollte, seine Tätigkeit darauf zu beschränken, Auskunft nur in solchen Fällen zu erbitten, wo sie von selbst gegeben wird, und Rat nur dann zu erteilen, wenn er freiwillig erbeten wird? Wenn ferner die Oberschulräte in den Städten nicht an den Oberbürgermeister berichteten, sondern an irgend einen Staatssekretär? Wenn ferner etwa das ganz im Osten liegende Long Island für sein Bildungswesen irgend einem General oder Generalmajor unterstellt würde? Tatsächlich müßte man in der Geschichte der Vereinigten Staaten schon sehr weit (mehr als 50 Jahre) zurückgehen, um zu finden, daß ein Staatssekretär das oberste Haupt des Schulwesens war. Selbst dann aber würde man nicht auf den Widersinn stoßen, der gegenwärtig zu finden sei: daß man einerseits ein staatliches Bildungsamt mit einer vortrefflichen Organisation und fähigen und unparteiischen Beamten besitze, andrerseits aber für die meisten Bildungsaufgaben der Nation keinen Gebrauch davon mache.

Diese Klage ist vollauf berechtigt. Und es ist nicht nur als ein bedenklicher Fehler in der Organisation anzusehen, daß man diese Zersplitterung im Bildungswesen hat aufkommen lassen, sondern es kommt noch hinzu, daß die den neuen Bildungsbehörden gestellten Aufgaben infolge einer Eigenart des amerikanischen politischen Lebens nicht mit der Sachkenntnis und dem unparteiischen Sinne ausgeführt werden, wie dies seitens des Bildungsamtes der Union der Fall sein würde. Denn dieses ist unparteiisch zusammengesetzt und hat sich von der Parteipolitik wohl stets fern gehalten. Die Behörden aber, die die Oberschulräte in den neu erworbenen Inseln, in den Territorien usw. einzusetzen haben, sind von

politischen Einflüssen in viel höherem Grade abhängig. Man weiß ja, in wie verderblichem Maße die allerpersönlichsten Rücksichten und Absichten in die amerikanische Staatsverwaltung hineinspielen. Und es ist daher selbstverständlich — wenn es nicht von Andrew S. Draper noch dazu ausdrücklich angedeutet würde — daß die Gouverneure der Territorien, die Chefs der verschiedenen Abteilungen der in Betracht kommenden Reichsämter, die Mitglieder des Kongresses usw. jede Gelegenheit benutzen, wo sie ihre persönliche Macht anwenden können, um einem Bekannten irgend ein Amt zu verschaffen. Das Bildungswesen der Vereinigten Staaten aber muß darunter natürlich auf das schlimmste leiden.

Ganz abgesehen davon aber würde es wirklich unsinnig sein, das Bildungsamt der Union auf die Dauer auf statistische Arbeiten und auf die Einholung von Auskünften zu beschränken, wenn daneben die Bildungsaufgaben, die von den Vereinigten Staaten selbst in Angriff genommen werden müssen, an Zahl und Umfang so sehr zugenommen haben. Dann würde es besser sein, wie Draper mit Recht meint, das Bildungsamt einfach als Abteilung dem Censusamt — dem großen statistischen Zentralamt der Vereinigten Staaten — anzugliedern.

Erweitert man den bisherigen Wirkungskreis des Bildungsamtes, so würde dieses in den Stand gesetzt werden, eine Reihe hochwichtiger Aufgaben in Angriff zu nehmen. Es würde z. B. mit viel vollkommneren Methoden und mit viel gründlicherer Beobachtungsgabe die Frage aufnehmen können, ob die Unterrichtsgegenstände und die Unterrichtsmethode, die für die Schulen der weißen Kinder in den Vereinigten Staaten gelten, wirklich ganz oder doch nur mit geringen Änderungen für die Kinder der farbigen Bevölkerung, z. B. der malayischen Rasse, angewendet werden sollten. Das Bildungsamt würde ferner in den Territorien und in den eroberten Inseln für die Förderung von Volksbibliotheken, Studienklubs usw. usw. unter Nutzbarmachung aller der Erfahrungen eintreten können, die es durch seine eifrige Sammeltätigkeit erworben hat. Gegenwärtig beschäftigt es z. B. eine Reihe vortrefflicher Sachverständiger auf dem Gebiete des Volksschulwesens — darunter z. B. den deutschen Schulveteranen Dr. L. R. Klemm — aber diese Sachverständigen können nur theoretisch mit ihrem Rate dienen, wo er erbeten wird, haben indessen fast gar kein eigenes Tätigkeitsfeld. Würde ihnen ein solches eröffnet, so würden vermutlich recht interessante Ergebnisse durch die praktische Tätigkeit dieser Sachverständigen erzielt werden können, und aller Wahrscheinlichkeit nach würde dadurch das Bildungswesen, auch soweit es Sache der Einzelstaaten ist, befruchtet und angeregt werden — ja, es würde möglicherweise sogar eine direkte Einwirkung des Bildungsamtes auf die einzelnen Staaten allmählich dadurch angebahnt werden.

Daß solche Pläne den eifrigsten und fähigsten Volksbildungs-Fachleuten der Vereinigten Staaten nicht fern liegen, kann man aus einer Reihe von Andeutungen in dem erwähnten Aufsatz von Andrew S. Draper deutlich herauslesen. Er schließt diesen mit einem starken Appell an den Präsidenten Roosevelt, dem er mit vollem Rechte nachrühmt, daß er für den geistigen Fortschritt seines Volkes außerordentlich viel ge-

tan habe. Hat es doch seit Jahrzehnten kaum einen Präsidenten gegeben, der wie er geistige Interessen und Bildung besessen hätte und der, wo sich ihm irgend Gelegenheit bot, so bereit gewesen wäre, für die Förderung des Geisteslebens einzutreten. Ob aber Präsident Roosevelt Zeit finden wird, neben dem Kampfe gegen die Trusts, der seine Kraft in so hohem Maße in Anspruch nimmt, und neben seinen unzähligen anderen Aufgaben sich nun auch noch dieser zu widmen und, wie Draper es wünscht, eine besondere Botschaft darüber an den Kongreß zu erlassen, erscheint mir allerdings zweifelhaft.

Indessen wird doch wohl in den nächsten Jahren eine Bewegung entstehen müssen, die darauf ausgeht, den Wirkungskreis des Bildungsamtes auch innerhalb der einzelnen Staaten der Union auszudehnen. Es ist auf die Dauer undenkbar, daß ein Volk, welches sich mit Stolz des Titels eines Kulturvolkes rühmt, ja welches glaubt, in vielen Dingen (wenn nicht in allen) an der Spitze der Zivilisation zu marschieren, daß ein solches Volk sich damit zufrieden gibt, daß jeder 12. Mensch in ihm weder lesen noch schreiben kann; daß der Prozentsatz der Analphabeten in einzelnen Teilen des Landes auf 15, auf 20, ja auf 25 % steigt; daß ein großer Teil der wahlberechtigten Männer Analphabeten sind; und daß somit die Grundlagen des politischen und des öffentlichen Lebens den Leidenschaften einer Volksmenge überantwortet werden, die zum großen Teil der allereinfachsten Elemente der Bildung entbehrt.

Man hat den Gesamtkörper der Vereinigten Staaten mit einem Schiffe verglichen, das aus einer größeren Zahl einzelner Abteilungen besteht, die gegeneinander wasserdicht abgeschlossen sind. Geschieht der einen Abteilung ein Unglück, läuft sie also z. B. voll Wasser, so wird sie zunächst nur selbst davon betroffen oder zieht doch nur einige der umgebenden Abteilungen in Mitleidenschaft; man kann versuchen, den Schaden einzeln auszubessern. Gewiß ist das richtig, und die Verfassung der Vereinigten Staaten stellt in der Tat ein staatsmännisches Meisterstück allerersten Ranges dar. Aber es kann, um bei dem Bilde zu bleiben, für die Beweglichkeit und Sicherheit des Schiffes nicht ohne Einfluß sein, wenn eine ganze Reihe seiner Abteilungen nicht wasserdicht sind, sondern zum Teil beständig voller Wasser stehen, das nun als toter Ballast von dem Ganzen mitgeschleppt werden muß.

Wirklich ist der kulturelle Abstand zwischen den nördlichen und südlichen Staaten noch heute ein ungeheuer großer. Das Schulwesen etwa in Massachusetts auf der einen, in Mississippi auf der anderen Seite läßt sich kaum miteinander vergleichen; das Volksbibliothekswesen, das in den Vereinigten Staaten sonst vielfach zu prächtiger Blüte gediehen ist, liegt doch in den Südstaaten stark darnieder. Solche Unterschiede bleiben in einem Lande, das eine politische und wirtschaftliche Einheit bilden will, nicht ungestraft bestehen, und die Vereinigten Staaten werden daher über kurz oder lang doch wohl dazu übergehen müssen, ihre Verfassung, so trefflich sie im übrigen ist, in dieser Beziehung zu ändern und sie den unabweisbaren Bedürfnissen der Gegenwart anzupassen.



I Philosophisches

Wundt, Wilhelm, Völkerpsychologie. II. Mythus und Religion: 2. Leipzig, Engelmann, 1906. VII u. 481 S.

Dieser Teil des großen Wundtschen Werkes umschließt nur ein Kapitel: Die Seelenvorstellungen und behandelt in vier Hauptabschnitten: 1. Allgemeine Formen der Seelenvorstellungen. 2. Der primitive Animismus. 3. Animalismus und Monismus. 4. Die Dämonenvorstellungen.

1. Die Seelenvorstellungen haben einen doppelten Ursprung: Den einen der Seelenbegriffe kann man als den der gebundenen Seele bezeichnen, da bei ihm die Seele eine Eigenschaft des lebenden Körpers selbst ist, ihn kann man den andern als den der freien, vom Körper trennbaren Seele gegenüberstellen; beide verbinden sich von früh an. Die Körperseele wird teils als allgemeine Körperseele gedacht, d. h. der ganze Körper gilt als Träger der Seele, teils gelten dafür einzelne Körperteile: die Nieren, das Fett, das Blut, Ausscheidungen und Wachstumsprodukte des Menschen, die Seele im Blick des Auges, Organseelen als Substrate einzelner Seelen, Kräfte. Überall erscheint die Seele an den Körper gebunden mit dem sie entsteht und wieder vergeht. — Nach seinem Ursprung ist der Begriff der Psyche von dem der Körperseele von Grund aus verschieden. Die Psyche hat zwei Quellen, die als Hauchseele und Schattenseele einander gegenüberstehen. Die erstere erscheint gestaltlos, luftförmig, flüchtig, nahe der Grenze der Sichtbarkeit und wird im primären Stadium der Entwicklung selten angetroffen . . . An die Vorstellung, daß mit dem letzten Atemzug die Seele des Sterbenden den Körper verlasse, schließt sich als eine natürliche Fortbildung die weitere an, daß sie in einen andern Menschen gehen könne, so daß die seelischen Kräfte des Abgeschiedenen seinen Nachkommen erhalten bleiben. In paradoxem Widerspruch zu dieser Auffassung scheinen solche Handlungen zu stehen, die veranlassen sollen, daß die Seele des Verstorbenen so schnell wie möglich entweiche, sie entspringen Motiven der Furcht; überwiegen diese

Motive, so wird die Seele zum Krankheitsdämon oder zum bösen Geist, der einen Lebenden in Besitz nimmt. Ungehemmter kann sich nun aber auch das Bild einer Transfusion der Hauchseele in der Form einer Übertragung zwischen Lebenden entwickeln (Mundkuß, Nasenkuß, Niesen usw.). Inwieweit mit den Vorstellungen von der Zauberkraft des Hauches die weit über die Erde verbreiteten Zahnverstümmelungen zusammenhängen, läßt sich heute nicht sicher entscheiden. — An diese Transfusion der Hauchseele schließt sich unmittelbar die Vorstellung von der Inkorporierung der Seele in andere Wesen — offenbar eine Verbindung der Körperseele und der Psyche. Die weit verbreitetste Form der Inkorporierung ist die Vorstellung des Seelenwurms: Der Wurm, der unmittelbar aus dem verwesenden Leichnam herauskriecht, ist eine Metamorphose der Körperseele. Der nächste Übergang ist der vom Wurm zur Schlange. In den Wechsel der Seelenvorstellungen greifen nun die allmählich zur Ausbildung gelangenden Sitten der Leichenversorgung mächtig ein: Begräbnis und Verbrennung sind sich beide einig in der Tendenz, die Leiche dem Anblick und dem Verkehr der Lebenden zu entziehen. Beide trugen dazu bei, die Idee der Psyche zu befestigen und in gewisse Richtungen zu lenken. Der Übergang der Seele in den Rauch, der von dem verbrannten Leichnam zum Himmel aufsteigt, nähert sich jener Form der Seelenverkörperung, da die Umwandlung geschieht in rasch bewegliche Tiere: Seelenvogel, Seelenschiff, Löwen, Drachen, Engel, Mäuse, Ratten, Kröten usw. — Die Inkorporierung der Seele in Pflanzen findet sich seltener und ist weit späteren Ursprungs. — Die Schattenseele ist der Hauchseele nur ähnlich in der Flüchtigkeit und Leichtigkeit mit der sie, den wechselnden Impulsen der Traumphantasie folgend, Umgestaltungen erfahren kann; sie hat im Traum und in der Vision ihre einzige Quelle. Für den Naturmenschen ist die Erscheinung des Verstorbenen im Traum dieser Verstorbene selbst. Zu den echten Visionen sind alle Erscheinungen des Traums und der Halluzinationen zu zählen, mit denen sich unmittelbar das Bewußtsein der zeitlichen oder räumlichen Form verbindet. Die Ekstase enthält insofern eine Ergänzung zur Vision, als sie besonders dieses Herausheben veranlaßt unter starker Betonung von Gefühl und Affekt. Wundt unterscheidet Wach- und Traumvisionen. Die Wachvisionen erreichen wachsende Bedeutung unter dem Einfluß 1. des orgiastischen Kultus und 2. der Anwendung erregender Mittel (Medizinmann, Schamane). Vor allem aber vollendet sich in der Vision und Ekstase die Befreiung der Seele von der leiblichen Gebundenheit, die geistige Seele tritt ihre Herrschaft an, sie sind Hauptquelle der Vorstellungen vom Leben nach dem Tode und vom Schattenreich. — Wundt behandelt dann die Seele im Übergang zum Dämon: die Inkubation: Angsttraum und Krankheitsanfall, den Fratzentraum, den Alptraum und zeigt: aus den Seelen entwickeln sich die Geister, einzelne Geister werden zu Dämonen. — Seelenglaube und Seelenkult: der Seelenglaube eines Volkes besteht in einer großen Zahl einzelner Seelenvorstellungen, ihren Motiven und Wirkungen. Der Seelenglaube findet in bestimmten Handlungen seinen Ausdruck, diese bilden den Seelenkult. Die Hauptformen des Kultus sind: 1. der primitive Animismus, da zur

Hauptsache nur Körper- und Schattenseele existieren, 2. der Animalismus und der Monismus, dort tritt das Tier, hier der Mensch in den Vordergrund des Seelenglaubens. Hernach bildet sich aus dem Ahnenkultus der Heroen- und der Dämonenkultus.

2. Der primitive Animismus. Charakter und mythologische Stellung. Der primitive Animismus darf als (eine) geistige Ausdrucksform des menschlichen Naturzustandes gelten; er ist ein Seelen- und Zauberglaube, bei dem unter den Seelenvorstellungen die ältesten unter den Zauberbräuchen die einfachsten vorherrschend sind. Die Ursprünglichkeit des primitiven Animismus beweist die unmittelbare Affinität desselben zu den allgemeinen Seelenvorstellungen; die Ursprünglichkeit beweisen folgende ethnologische Zeugnisse: 1. die Bräuche, in denen der Glaube an die Aneignung seelischer Kräfte durch den Genuß irgend welcher Körperteile eines andern Menschen sich ausspricht, 2. die Symptome der Furcht vor dem Toten; bewiesen wird die Ursprünglichkeit besonders durch folgende psychologische Erwägung: 1. sind die Erscheinungen, die wir ihrem allgemeinen Charakter nach als Bestandteile eines primitiven Seelenkultus betrachten dürfen, die anthropophagischen Sitten und die bleibende Entfernung der Einwirkungen eines Toten bezweckenden Leichenbräuche offenbar unmittelbare Folgen derjenigen Seelenvorstellungen, die als die ursprünglichsten anzusehen sind, 2. sind die Körper- und die Schattenseele die dem primitiven Menschen nächstliegenden einfachen Assoziation zwischen dem eigenen Leibe und dessen Lebenserscheinungen, zwischen dem Menschen selbst und seinem Traumbilde. — Wundt behandelt nun den Ursprung der Zaubervorstellungen, der direkten und indirekten, der symbolischen und magischen. — Fetischismus. Der Fetisch ist ein einzelnes von dämonischer Kraft beseeltes Objekt, daß diese Kraft nicht an andere Objekte übertragen oder frei im Raume schweben kann. Verwandt mit ihm sind das Amulett und der Talisman, sie sind aber nicht, wie jener, Kultobjekte, sondern lediglich Schutz- und Zaubermittel, von denen das eine passiven Schutz, der andere aktive Zauberwirkung gewährt. Wundt geht nun näher ein auf die verschiedenen Formen der Amulette und Talisman. — Der Fetischismus ist eine spezifische Kultform, nämlich diejenige, bei der sich der zuvor irregulär und individuell geübte Zauberbrauch zu einem eigentlichen Kult erhoben hat, er ist Zauberkult, keine spezifische Form der Mythologie, keine niedrige Religionsform.

3. Animalismus und Monismus. Früher als der Mensch wird das Tier Objekt des Kultus. Anfangs beobachtet man einen reinen Tierkultus; zwischen diesem und dem späteren reinen Menschenkultus ordnet sich eine Reihe von Zwischenstufen: der Totemismus, die Tabubräuche und Opferkulte usw. — Der Totemismus. Als Objekt des Totemglaubens dienen fast ausschließlich Tiere und zwar Seelen- oder Nutztiere. Sie gelten als die Ahnen (Väter) der Menschen. Das Verhalten dem Totemtiere gegenüber ist entweder so, daß der Genuß des Fleisches dem Besitzer versagt ist oder umgekehrt, daß es gegessen wird; so unterscheidet man den entsagenden und den genießenden Totemismus. Der Totemismus hat als Ahnenkult große soziale Bedeutung. Man muß individuelle und

generelle Totemkulte unterscheiden, die letzteren sondern sich wieder in Totem- und Stammesfeste, zu denen später Vegetationsfeste hinzutraten. Das Charakteristische des Totemismus in seinen relativ ursprünglichen Bedingungen ist 1. die ursprünglichen Totems sind Tiere, wahrscheinlich Seelentiere; 2. sie vereinigen in sich die Bedeutung der Ahnen und der Schutzdämonen. — Zu den Fortbildungen und Überlebnissen des Animalismus rechnet Wundt: Anthropogonische Mythen der Naturvölker, Tiergötter und heilige Tiere, als Rudimente desselben: Vorstellungen, bei denen Tiere als Doppelgänger des Menschen auftreten, Tiere gelten als Schutz-, Glücks- oder Unglücksboten, Enthaltungs- und Eßbräuche — Tabu und Ursprung der Sühnezeremonie. Im allgemeinsten Sinne des Wortes versteht man unter Tabu jedes Verbot, einen Gegenstand zu berühren, zu eigenem Gebrauch zu benutzen, verpönte Wörter auszusprechen. Tabuobjekt sind: Tiere, der Mensch mit seinem Eigentum, oder andere Dinge. Die Quellen des Tabuismus entspringen da, wo die primitivsten und zugleich dauerndsten menschlichen Triebe ihren Ursprung nehmen, in der Furcht vor dämonischen Mächten. Auf einer fortgeschrittenen Stufe bildet das Tabu ein Mittelglied zwischen Totemismus und Dämonenkultus und früh bildet sich die Scheidung des Heiligen und Unreinen. Diese erfolgt auf Grund einer Verpflanzung der Tabuobjekte aus dem Gebiet der Dämonen in das der Göttervorstellungen. Im Laufe der Entwicklung sehen wir dann das Tabu des Heiligen als religiösen Effekt zurückbleiben, während das des Unreinen völlig in das Gebiet der Sitte und Sittlichkeit hinüberwandert. — Reinigungszeremonien. Es gibt drei Hilfsmittel der Reinigung: Wasser, Feuer und Übertragen auf andere Gegenstände. Mit den Reinigungszeremonien hängt das Opfer nahe zusammen. Es trägt ursprünglich den Charakter einer Zauberhandlung, man will den Dämon oder Gott verpflichten, erst viel später kommt das Sühnemotiv zur Geltung. Theorie des Opfers: Das Opfer erscheint als eine besondere Entwicklungsform des Zauberkultus, die sich in allen Fällen als eine allmähliche Weiterbildung von magischen Bestandteilen befreien kann, nicht aber umgekehrt ursprünglich von ihnen frei ist und sie erst nachträglich in sich aufnimmt. Für die Frage des Ursprungs ist daran festzuhalten, daß eine Mehrheit von Motiven die Erscheinungen hervorgebracht hat: das Zaubermotiv, die Dämonenfurcht und das Sühnemotiv: Beschwörungs-, Toten-, Schuldopfer. Dem Opfer ordnet sich unter die Askese in ihren beiden Formen der Entsagung und der Selbstpeinigung. Sie reicht letztenendes bis zu den Totem- und Tabuvorstellungen zurück.

Der Ahnenkultus. Wundt zeigt, daß der Ahnenkultus unmöglich die älteste Religion sein könne, wie er erst später hervorgetreten sei, und betrachtet dann die Ahnenverehrung als herrschende Kultform und Reste desselben in den Kulturreligionen.

4. Die Dämonenvorstellungen. Wundt unterscheidet vier Hauptformen dieser Vorstellungen, die Spuk-, Krankheits-, Vegetations- und Schutzdämonen. — Für die Genese der Dämonenvorstellungen ist wichtig, festzuhalten, daß sie in zwei Klassen zerfallen, solchen, die direkt aus Seelenvorstellungen entstanden sind und solchen, die aus allgemeinen Motiven

des Dämonenglaubens sich entwickelt haben; das Zauberhafte ist ein wesentliches Attribut des Dämons. — Spukdämonen: hierzu zählen die Gespenster, die Naturdämonen: Luft-, Wasser-, Haus- und Erddämon, die Dämonen der Einöden und Berge; die Krankheits- und Wahnsinnsdämonen, die Behexung, Zauber und Gegenzauber. Vegetationsdämonen: Sie stehen in Beziehung zu den notwendigen Lebensbedürfnissen, also auch zu der wichtigsten Kulturarbeit des Menschen. Es sind zwei verschiedene Arten zu merken: die eine lebt im Boden und dessen Erzeugnissen, die andere (Sonne, Wolke) wirkt aus der Ferne; die ersteren nennt Wundt innere, die letzten äußern Vegetationsdämonen. Die ersteren sind die ursprünglichen und allem Anscheine nach aus den totemistischen Schutzdämonen hervorgegangen. Aus den Vegetationsdämonen entwickeln sich Götter und zwar Himmelsgötter und solche der Unterwelt. Das eben ist das Bedeutsame der Vegetationsdämonen für die religiöse Entwicklung, daß ihr Kultus die Hauptwurzel ist, der die höheren Kultformen entsprossen sind. Wundt behandelt dann noch den Feuer- und Wasserzauber (zeigt, wie sie deutlich den Punkt aufzeigen, wo die Himmelsdämonen über die Vegetationsdämonen den Vorrang gewannen), Einfluß der Vegetationskulte auf die Opfervorstellungen, Nachwirkungen der Vegetationskulte in Brauch und Sitte; ursprüngliche Übereinstimmungen und Wanderungen der Vegetationskulte. — Schutzdämonen der einzelnen Kulturgebiete. Die ursprünglichste Gestalt ist der böse Dämon, aus dem sich der Schutzdämon später entwickelt hat. Ob die Schutzdämonen schon den Charakter von Göttern besitzen? Der Gottesbegriff ist an drei Merkmale gebunden: Persönlichkeit, übermenschliche Macht, überweltliches Dasein. Die Schutzdämonen scheinen nur Personifikation der an sie gerichteten Bitten und Wünsche zu sein und entbehren der eigenen selbständigen Persönlichkeit; trotzdem sind sie für die religiöse Entwicklung nicht minder wichtig als jene. Das Blütezeitalter der schützenden Kulturdämonen ist die Zeit der Halbkultur, die Zeit, wo sich der Mensch des Wertes der Kulturgüter bewußt geworden, selbst aber noch in den Zaubervorstellungen des Naturmenschen befangen geblieben ist.

Kiel Marx Lobsien

II Pädagogisches

Die Muttersprache. Lesebuch für Volksschulen. Herausgegeben vom Dresdener Lehrerverein. Ausgabe A in 5 Teilen. Erster Teil.

Der Verfasser des Begleitwortes zur Fibel »Muttersprache« rückt besonders zwei Fragen in den Vordergrund:

1. Wie lehren wir die Kinder am leichtesten das Lesen?
2. Woran sollen die Kinder das Lesen lernen?

Es soll nach den eigenen Worten des Verfassers der Begleitschrift »der Lesestoff den kindlichen Geist bewegen, in ihm ein Echo finden, Denken und Phantasie anregen«. Diese Forderung wird durch Stoff und Art der Behandlung durchweg erfüllt. Der Stoff steht mit dem Interesse- und täglichen Erfahrungskreis der Kinder im engsten Zusammenhang.

Wertvoll sind auch die beigegebenen Zeichnungen. Einfach im Entwurf, trotzdem mit sehr charakteristischem Ausdruck, geeignet Gefallen und Humor zu wecken und den zeichnerischen Nachahmungstrieb in die richtigen Bahnen zu lenken.

Nicht ganz und gar beistimmen können wir den Herausgebern hinsichtlich der 2. Frage. Wir stellen uns da auf Ottos und Spiesers Seite und sind aus mehreren psychologischen und praktischen Gründen für eine phonetische Belehrung und Namengebung der Laute. Wir begnügen uns auch im Anfang des Lesenlernens mit synthetischen Übungen. Wir verwerfen die immerhin noch ziemlich frühe Einführung der Buchstaben und dehnen die Sprechübungen viel länger aus. Trotz alledem ist ein bedeutender Fortschritt gegenüber der heute üblichen Methode — erreicht durch stufenmäßiges Fortschreiten vom Leichten zum Schweren — nicht abzusprechen.

Besonders anerkennenswert ist auch, wie der Orthographie Rechnung getragen wird, obwohl wir auch da einen prinzipiell anderen Standpunkt einnehmen. Auch der Druck ist sehr gut und genügt allen Forderungen der Hygiene.

Alles in allem: Das Buch ist auf das wärmste zu empfehlen.

Gera Otto Triebel

Sonnenschein. Hauptwert wird in dieser Fibel gelegt auf die durchgehende Anlehnung des ersten Schreib- und Leseunterrichts an die Sachbesprechung und Betonung des künstlerischen Prinzips. Für die Durchführung des letzteren Prinzips bürgt schon der Name des Künstlers, und die Bilder und Zeichnungen bringen den Kindern sicherlich viel Freude und Sonnenschein. Doch läßt die Durchführung des ersten Prinzips viel zu wünschen übrig. Wörter wie, wo, was, weil, wem, wen, sum, sim usw. usw. sind leere Begriffswörter. Die Wörter sind außerdem vollständig zusammenhangslos.

Gar nicht ernstlich in Angriff genommen ist die Frage: »Wie lernen die Kinder auf die leichteste Art lesen?« Abgesehen davon, daß die Neuerungen auf dem Gebiete des ersten Leseunterrichts gar nicht aufgenommen sind, sind auch die einfachsten Forderungen der Methodik nicht berücksichtigt. So werden die Schwierigkeiten nicht isoliert: Kleinbuchstaben — Großbuchstaben; Schreibschrift — Druckschrift; Verdoppelung der Konsonanten schon Seite 10, der Vokale schon Seite 13. Dehnung schon Seite 16. Ch, g usw. mit verschiedener Aussprache treten durcheinander auf; ja es werden sogar Wörter falsch geschrieben: Hauptwörter klein.

Was also die Anschaulichkeit und die methodische Bearbeitung anbelangt — so bleibt diese Fibel weit hinter der »Muttersprache« zurück. Das Schöne und Gute in dem Buchschmuck kann die genannten Mängel nicht aufwiegen.

Gera Otto Triebel

Lesebuch für Hilfsschulen. I. Teil, 4. Auflage. Leipzig, Dürrsche Buchhandlung, 1907.

Eine wichtige Aufgabe harrt noch der Lösung, nämlich die Hilfsschule mit brauchbaren Lehr- und Lernmitteln zu versorgen. Zwar sind fleißige Hände und findige Köpfe an der Arbeit; aber es gibt hierbei Schwierigkeiten zu überwinden: Der Absatz ist zu gering! Deshalb sind verschiedene Unternehmungen nicht zur Ausführung gelangt. Darum war es freudig zu begrüßen, als seinerzeit der Rat der Stadt Leipzig durch eine namhafte Schenkung das Lehrerkollegium der dortigen Hilfsschule in stand setzt, ein Lesebuch für Hilfsschulen herauszugeben.

Die Verfasser sind an ihr Werk herangetreten, nicht nur mit Sachkunde, sondern auch mit Liebe. Das Buch ist der Sprache nach einfach und schlicht, kurz und bündig, der sprachlichen Unsicherheit der Kinder angepaßt und dabei sprachbildend, sprachlich emporführend.

In sittlich-religiöser Hinsicht sind überall Perlen eingestreut, der geringen Erkenntniskraft der Kinder entsprechend: das Gemüt belebend, den Willen weckend, die Erkenntnis für Recht und Unrecht bildend — anknüpfend an den kindlichen Frohsinn, zum Ernst überleitend.

Eine große Zahl von Lesestücken sind unter die Gesichtspunkte zu fassen: Sinnige Naturbetrachtung, Freude an der Natur, Weckung des Verständnisses für die Vorgänge in der Natur, Wertschätzung der Geschöpfe. Sie gipfeln in dem Glauben an Gott den Vater, den allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erde.

Eine andere Reihe führt die Kinder in die Familie und in das Getriebe der Menschen, läßt sie hören und sehen, wie die Menschen schaffen und wirken, der eine für den andern; sie sind geeignet, soziale Gefühle, Elternliebe und Nächstenliebe auszulösen, den Selbsttrieb wachzurufen, zu Fleiß, Ordnung, Sparsamkeit und Genügsamkeit anzuspornen.

Bei alledem ist die trockne Belehrung vermieden, das ganze Buch ist auf Anschauung begründet und führt zur Anschauung. Es leitet an zum Wahrnehmen mit den Sinnen, zum innern Erfassen, zum Prüfen und Vergleichen und führt zum Erkennen empor. Es bildet somit die Grundlage für den Anschauungsunterricht, auch für den religiösen Anschauungsunterricht, den Gesinnungsunterricht.

Voraussetzung ist allerdings, daß den Kindern Gelegenheit gegeben wird, selbst zu schauen, daß sie hinausgeführt werden in Garten, Feld, Wiese und Wald, um sich an der schönen Gotteswelt zu erfreuen und das Werden, Sein und Vergehen zu begreifen. Voraussetzung ist, daß die Kinder erleben und empfinden, wie Arbeit, Sparsamkeit, Ordnung, Treue und Redlichkeit aufwärts führen.

Wollte man sich damit begnügen, das Buch in der Schulstube durchzuarbeiten, dann würde es zu einer trocknen Belehrung herabsinken. Das aber ist von den Verfassern nicht gewollt. Möge das vortreffliche Buch Gemeingut der deutschen Hilfsschule werden!

Braunschweig Kielhorn

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

Schneider, Das Denken u. das Sprechen der Taubstummen. Osterwieck, Zickfeld, 1908. 94 S.

Rost, Geistiges Leben. Stade, Pockwitz, 1908. 46 S.

O. Siebert, Geschichte der Philosophie. 2. Aufl. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1908. 326 S.

H. Richert, Philosophie. Aus Natur u. Geisteswelt. Leipzig, Teubner, 1907. 152 S.

Horneffer, Platon, der Staat. Deutsch. Leipzig, Klinkhardt, 1908. 357 S.

J. Geffcken, Sokrates und das alte Christentum. Vortrag. Heidelberg, Winter, 1908. 45 S.

Reinke, Neues vom Häckelismus. Antwort und Abwehr. Heilbronn, Salzer, 1908. 33 S.

Ders., Naturwissenschaftliche Vorträge für die Gebildeten aller Stände.

1. Heft. Unser Weltbild. — Die Wahrheit in Bezug auf die Abstammungslehre. — Haeckel als Biologe.
2. Heft. Was wissen wir von der Natur und was können wir von ihr wissen? — Natur und Gottesidee. — Der naturphilosophische Theismus u. die Lehren Kants.
3. Heft. Mechanik und Biologie. — Das energetische Weltbild. — Über die in den Organismen wirksamen Kräfte.
4. Heft. Das Lebendige und das Unbelebte. — Die Stellung des Menschen in der Natur. — Im Kampf der Weltanschauungen.

Jahn, Bilder aus dem alten Israel. Autor. Übersetzung aus dem Dänischen von Ottilie von Harling. Mit einem Vorwort von Prof. Dr. theol. Fr. Buhl. Dresden, C. Ludwig Ungelenk, 1908.

D. Fr. Loofs, Akademische Predigten. Mit einer Vorrede: Über die Aufgabe der Predigt in der Gegenwart (Predigt der Gegenwart Bd. 4). Ebenda 1908.

Bruhn, Theosophie u. Theologie. Glückstadt, Hausen, 1907. 262 S.

G. del Vecchio, Il sentimento Giuridico. L'Etica evoluzionista. Il Communismo giuridico del Fichte. Diritto e personalità umano nella storia del pensiero. Bologna 1904. Roma 1908.

Engel, Schiller als Denker. Berlin, Weidmann, 1908. 182 S.

v. Ginnecken, Principles de Linguistique psychologique. Essai de synthèse. Amsterdam, van der Vecht. Leipzig, Harrassowitz, 1907. 552 S.

A. Hägerström, Das Prinzip d. Wissenschaft. Eine logisch-erkenntnistheoretische Untersuchung. I. Die Realität. Ebenda 1908. 134 S.

Haack, Die Rechtswissenschaft auf dem toten Punkt. Strafrecht und Prozeßreform im Lichte der Psychologie. Werder (Havel), Kämmerer, 1908. 79 S.

R. Eucken, Der Sinn und Wert des Lebens. Leipzig, Quelle & Meyer, 1908. 162 S.

Döll, Dühringswahrheiten in Stellen aus den Schriften des Reformators, Forschers und Denkers. Leipzig, Thomas, 1908. 158 S.

W. v. Schnehen, Energetische Weltanschauung. Leipzig, Thomas, 1908. 142 S.

L. Nelson, Ist metaphysikfreie Naturwissenschaft möglich? Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1908. 50 S.

K. Vorländer, Geschichte der Philosophie. 2. Aufl. I. u. II. Bd. Leipzig, Dürr, 1908. 360 S. u. 520 S.

Beetz, Einführung in die moderne Psychologie. 2. Aufl. Osterwieck, Zickfeld, 1907. 890 S.

Schultz, Der deutsche Schulmann usw. Bielefeld, Helmich.

Kankeleit, Unsere Lieblinge in Haus und Schule. Gumbinnen, Sterzel.

Scherer, Die Pädagogik als Wissenschaft usw. Leipzig, Brandstetter.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.

Friedrich Mann

Am 3. Juni d. J. verschied im 74. Lebensjahre in Langensalza der Begründer und Mitinhaber des pädagog. Verlags von Beyer & Mann. Die pädagogische Welt wird des tüchtigen Mannes, der in rastloser Arbeit seinen Verlag zu einer bemerkenswerten Höhe entwickelt hat, immer in Dankbarkeit und Anerkennung seiner Verdienste gedenken. Er hat die Bibliothek pädagogischer Klassiker, die Blätter für erziehenden Unterricht, das Pädagogische Magazin ins Leben gerufen, die grofse Herbart-Ausgabe unter Leitung von Prof. Kehrbach und O. Flügel in selbstloser Weise veranstaltet. Da er hierdurch, sowie durch andere zahlreiche Werke, der Pädagogik Herbarts in seinem grofsen Verlag einen hervorragenden Platz sicherte, so hat namentlich der Kreis der Anhänger und Freunde der Herbartischen Pädagogik besondere Veranlassung, sein Andenken in Ehren zu halten.

Die Herausgeber



Encyklopädie der Philosophie[1])

Von

Drobisch

Vorbemerkung

Herbart warnt die Anfänger vor einer Encyklopädie der Philosophie und bemerkt: Die Anfänger einer Wissenschaft wünschen sie bald zu überschauen; die Anfänger in der Philosophie lassen sich meistens wenig Zeit zu diesem Studium, weil sie anderwärts stark beschäftigt sind. Davon ist die Folge, daß sie nur in der Eile historisch zu erfahren wünschen, was Philosophie sei, und daß eben deshalb eine Encyklopädie ihnen höchst willkommen sein muß. Aber ein Feld geschwinde umlaufen, heißt nicht, es bauen, nicht, darauf säen und ernten. Vertiefung in einige wenige Hauptprobleme hätte philosophischen Geist anregen können; herzählen aller Teile derjenigen Lehre, welche nun gerade das System des Dozenten ist, nützt zu nichts, als daß die Schüler von einer individualen Ansicht die Oberfläche beschauen, sich einige Redensarten angewöhnen, und etwas von der natürlichen Schüchternheit verlieren, welche in philosophischen Dingen besser ist, als alles Halbwissen und Nachsprechen.[2])

Einleitung

§ 1

Die Philosophie hat nicht wie alle anderen Disziplinen einen besonderen Gegenstand der Erkenntnis sondern alles, was Gegenstand

---

[1]) Nach einem Kollegienheft 1855.

[2]) Hartenstein XIII. 382. Kehrbach XII. 164.

eines Wissens ist, kann auch Gegenstand der Philosophie werden, deren Eigentümlichkeit zunächst nur in der Art und Weise der Untersuchung und Entwicklung liegt, die als philosophierend bezeichnet wird und als philosophischer Geist Kunst und Leben nach allen Richtungen vom Niedrigsten bis zum Höchsten durchdringen soll.

§ 2

Philosophieren ist nämlich das Streben, durch Denken, d. h. durch Bildung und Verknüpfung von Begriffen zur wahren Erkenntnis zu gelangen, die gesamte, innere und äußere Erfahrung zu begreifen, eine klare, deutliche und geordnete Übersicht der Einheit, wie der Mannigfaltigkeit, eine befriedigende Einsicht in den Zusammenhang des Veränderlichen zu gewinnen. Sofern nun sich dies Verfahren auf allgemeine Grundsätze zurückführen und dadurch regeln läßt, entsteht der Begriff der Philosophie als allgemeiner Methodik oder Wissenschaftslehre, die in allen besonderen Wissenschaften zur Anwendung kommen soll, und die ihnen daher als Vorbereitung vorangeht.

§ 3

Wenn nun in der Tat alle besonderen Wissenschaften in ihrem Streben nach Wahrheit der Erkenntnis sich des Philosophierens bedienen, so ist doch die Philosophie selbst in einem höheren Sinne als diese Wahrheitsforschung. Die Wahrheit nämlich, mit welcher jene sich begnügen, ist immer nur eine relativ bedingte, nur unter gewissen Voraussetzungen geltende, die Philosophie dagegen sucht nach der absoluten, unbedingten Wahrheit, nach den letzten Gründen des Wissens und Seins. Sie hat hiernach die Aufgabe alles andere bloß relative Wissen durch Hinzufügung der letzten nicht weiter bedingten Gründe zu ergänzen, von dem höchsten, erreichbaren Standpunkte aus zu beleuchten und, wo es möglich ist, zu berichtigen.

§ 4

Das eigentliche Mittel, vermöge dessen die Philosophie zur Lösung ihrer Aufgabe, Erkenntnis des Unbedingten, gelangen kann, ist das Denken über die Tatsachen der äußeren Erfahrung und des Bewußtseins. Aber das Denken ist dem Irrtum ausgesetzt, es bedarf also der Unterscheidung des wahren und richtigen Denkens vom falschen oder fehlerhaften. Hiermit beschäftigt sich der erste Teil der Philosophie, die Logik, die, weil sie von allem besonderen Inhalte des

Gedachten absieht, und nur die wichtigsten Formen des Denkens zum Bewußtsein bringt, Formalphilosophie heißt.

§ 5

Alles, was Gegenstand irgend einer Erkenntnis werden soll, muß sein. Aber nicht alles Sein ist unbedingt, vielmehr zeigt die nähere Betrachtung, daß Alles, was wir in unserer Erfahrung wahrnehmen, ein vielfach Bedingtes, zum Teil sogar bloßer Schein ist. Hierdurch entsteht die Frage nach dem Wahrhaften oder unbedingt Seienden und seiner Erkennbarkeit. Die Beantwortung dieser Frage ist die Aufgabe des zweiten Teils der Philosophie, der Metaphysik oder Realphilosophie.

§ 6

Unsre Erkenntnis bleibt nicht stehen bei der Frage nach dem, was ist, sondern erhebt sich auch zur Beurteilung des Wertes desselben. Die Philosophie hat in dieser Beziehung die Aufgabe, dasjenige zu finden, was unbedingt Wert hat. Hieraus geht der dritte Teil der Philosophie hervor, die Idealphilosophie oder Ästhetik im weitesten Sinne. Er bestimmt das, was wert ist zu sein, und darum sein soll, und handelt daher von dem wahrhaft Guten oder Schönen. Sofern der Mensch durch seine Einsicht nicht nur beides erkennen, sondern auch insbesondere das Gute durch sein Wollen und Handeln hervorbringen kann, heißt der für ihn wichtigste Teil der Idealphilosophie auch praktische Philosophie. Ihr wird dann Logik und Metaphysik unter der gemeinsamen Benennung der theoretischen Philosophie gegenübergestellt.

§ 7

Die Metaphysik teilt sich weiter in reine und angewandte Metaphysik. Jene hat die Erkenntnis des unbedingt Seienden und des dadurch Bedingten im Allgemeinen zur Aufgabe und spaltet sich weiter in Methodologie und Ontologie. Diese handeln teils in der Kosmologie oder Naturphilosophie von der äußern Erscheinung des Seins im Raume und in der Zeit, teils in der spekulativen Psychologie von der innern Erscheinung des Seienden im Bewußtsein. In ähnlicher Weise zerfällt die Idealphilosophie oder Ästhetik in reine und angewandte. Erstere hat es mit der Bestimmung des unbedingt Wertvollen im Allgemeinen zu tun, diese teils mit der äußern Erscheinung desselben in Zeit und Raum als Ästhetik im engern Sinne, teils mit seiner innern Erscheinung im

Bewußtsein als Ethik. Auf Metaphysik und Ethik zugleich beruht endlich die Religionsphilosophie, der die Erörterung der Frage nach dem Urgrund der Welt und dem Endlauf des Weltzwecks zufällt.

§ 8

Das Studium der Philosophie hat teils ein inneres, teils ein äußeres Interesse. Das innere, welches auf den Wert der philosophischen Erkenntnis, als der absoluten Wahrheitsforschung an und für sich beruht, ist ferner entweder ein formales und findet statt, insofern durch die Beschäftigung mit der Philosophie als Wissenschaft nicht nur das Denken in größter Schärfe, Tiefe und Vielseitigkeit geübt und ausgebildet, sondern auch für alle anderen Tätigkeiten des Geistes eine harmonische Entwicklung gewonnen wird; oder dies Interesse ist ein theoretisches, sofern wir von der Philosophie Lösung von Zweifeln, die Umwandlung der Meinung in Wissen, die Begründung einer höheren Welt- und Lebensansicht erwarten; oder es ist endlich ein ästhetisch ethisches, indem uns die Philosophie über unsere moralische Bestimmung, unser Glauben und Hoffen eine klare Überzeugung zu geben verspricht. Das äußere Interesse an der Philosophie endlich beruht auf der zentralen Stellung, die sie nicht nur allen andern Wissenschaften gegenüber, sondern auch in bezug auf die Kunst und jede höhere Lebenstätigkeit annimmt.

Erster Teil

Erster Abschnitt

Von der Methodologie

§ 9

Wenn die Metaphysik die Untersuchung über die Erkennbarkeit des unbedingt Seienden ist, so entsteht die Vorfrage, welche Mittel uns zur Erkenntnis überhaupt zu Gebote stehen, und welchen Wert sie in bezug auf die Wahrheit der Erkenntnis haben. Die Beantwortung dieser Frage muß ergeben, welche Mittel am geeignetsten scheinen, zu einer Erkenntnis des wahrhaft und unbedingt Seienden zu führen. Hiermit beschäftigt sich die Methodologie.

§ 10

Wir unterscheiden zuerst unmittelbare und mittelbare Erkenntnis. Die unmittelbare Erkenntnis beruht teils auf äußern oder sinnlichen, teils auf innern oder geistigen Wahrnehmungen. Jede Wahrnehmung ist an sich nur etwas einzelnes, aber gegeben sind die Wahrnehmungen

nicht einzeln, sondern in einem teils räumlichen, teils zeitlichen Zusammenhange. Von den Wahrnehmungen bleiben in unsrer Seele Vorstellungen zurück, die in einem Zusammenhange stehen, welcher teils ein Nachbild des Zusammenhanges der Wahrnehmungen selbst ist, teils auf der unwillkürlichen Vergleichung und Zusammenfassung ähnlicher Wahrnehmungen beruht. Hierdurch entstehen einerseits allgemeine Vorstellungen, andrerseits allgemeine Regeln der Aufeinanderfolge der wahrgenommenen Erscheinungen. Die hieraus sich ergebende Erkenntnis heißt Erfahrung oder empirische Erkenntnis. Erkenntnis a posteriori. Sie hat tatsächliche, assertorische, nicht aber notwendige, apodiktische Geltung.

§ 11

Alle mittelbare Erkenntnis wird durch Denken aus der unmittelbaren abgeleitet. Sie bildet allgemeine Begriffe und verknüpft sie in allgemeinen Urteilen, denen aber nicht bloß wirkliche, sondern auch notwendige Geltung zukommen kann. Sofern dies diesem Denken zugrunde liegende Unmittelbare allgemeine Tatsachen des Bewußtseins sind, heißt die daraus mittelst Denkens abzuleitende Erkenntnis, Erkenntnis a priori, rationale oder Vernunfterkenntnis. Verknüpft aber das Denken Erfahrungstatsachen, oder wird die rationale Erkenntnis auf die Erfahrung angewendet, so entsteht die rationale Empirie.

§ 12

Sowohl über die Wahrheit der mittelbaren als der unmittelbaren Erkenntnis lassen sich Zweifel erheben. Die Subjektivität unsrer Sinne, das Bedingte und Relative aller ihrer Wahrnehmungen, machen es zweifelhaft, ob die Dinge wirklich so beschaffen sind, wie wir sie durch Wahrnehmungen zu erkennen meinen. Diese Zweifel beziehen sich teils auf die Materie, teils auf die Form der sinnlichen Objekte; denn zweifelhaft wird es auch, ob wir ihre Ausdehnung, Gestalt und Lage im Raume wahrnehmen, oder zu den Empfindungen hinzudenken; und ebenso ob die zeitliche Bestimmung durch die Wahrnehmung gegeben, oder in sie hineingetragen sind. Zweifelhaft ist es also, ob die Tatsachen der Erfahrung Wahrheit oder bloß Erscheinungen und somit unfähig sind, der unmittelbaren Erkenntnis zur Grundlage zu dienen.

§ 13

Auch über die Wahrheit des Denkens, das tatsächlich mancherlei Fehlern ausgesetzt ist, erheben sich Zweifel. Sind die allgemeinen

Begriffe und Sätze, zu denen es führt, nichts mehr, als eine Zusammenfassung des unter ihm enthaltenen durch die Erfahrung gegebenen, besondere Einzelne, so erweitern sie die Erkenntnis nicht, enthalten sie aber mehr, so erscheint diese Überschreitung des Gegebenen eine unberechtigte Erschleichung. Unberechtigt erscheinen daher auch alle synthetischen Urteile a priori, die auf apodiktische Geltung Anspruch machen. Endlich kann auch in Frage kommen, ob unsre Schlüsse nicht nur für uns subjektive Geltung haben ohne objektive in bezug auf die Dinge, ob überhaupt die Gesetze unsres Denkens der Ausdruck von etwas ihnen in der Natur entsprechendem sind, oder das Denken nur zu einer subjektiven Erkenntnis der Dinge führen kann.

§ 14

Der Zweifel an der Gewißheit sowohl der empirischen als der rationalen Erkenntnis oder die Skepsis kann entweder nur als Anfang des Philosophierens und als Vorbereitung zu tiefer eingehenden Untersuchungen betrachtet und empfohlen werden, oder wird als das letzte Ergebnis alles Philosophierens angesehen. —

Alsdann entsteht der Grundsatz des Skeptizismus, daß nichts gewiß sei, sondern jeder Behauptung, eine entgegengesetzte, nicht weniger gültige, gegenüber gestellt werden könne, daß es keine strengwahre Erkenntnisse, sondern nur mehr oder weniger wahrscheinliche gebe. Jener Grundsatz des Skeptizismus hebt sich jedoch selbst auf, da wenn Alles ungewiß ist, es auch dieser Grundsatz selbst sein muß, er also mindestens nicht die Möglichkeit aufhebt, daß Manches gewiß sei. Wenn er daher einerseits zur Übung des Scharfsinns auffordert, so begünstigt er doch andrerseits die Trägheit im Denken, indem, wer ihn befolgte, voreilig jede tiefe Forschung nach Wahrheit aufgibt. Er kann daher nicht als ein wichtiger methodischer Grundsatz angesehen werden.

§ 15

Muß sich nun hiernach die wissenschaftliche Forschung von der Skepsis abwenden und bei der Annahme stehen bleiben, daß, wenn auch in unsrer empirischen und rationalen Erkenntnis Wahres mit Falschem vermischt, die Wahrheit doch nicht schlechthin unerkennbar sei, so kann jedoch hierbei die Methodologie in doppelter Weise von willkürlichen Voraussetzungen ausgehen, wodurch sich die dem Skeptizismus materiell entgegengesetzte, formell aber, nämlich in Absicht auf die Willkür der Grundannahme, ihm gleichartige Denkweise des Dogmatismus charakterisiert. Derselbe geht nämlich entweder als

dogmatischer Rationalismus von der Voraussetzung aus, daß die Erfahrung bloß Scheinkenntnis gäbe, die Wahrheit aber allein durch Deduktion (demonstrative, konstruktive, dialektische) Methoden des Denkens sich finden lasse; oder er nimmt als dogmatischer Empirismus an, daß das deduzierende Denken keine Sicherheit gewähre, sondern nur der Erfahrung durch Induktion sich allgemeine Wahrheiten mit Zuverlässigkeiten abgewinnen lassen.

§ 16

Zwischen dem Skeptizismus und den beiden Formen des Dogmatismus versucht der Kritizismus zu vermitteln. Er erhebt den Zweifel der Skepsis an der objektiven Gültigkeit der Wahrnehmung und des Denkens zum Dogma und nimmt keine andre als eine allgemeine subjektive Wahrheit für erkennbar an, läßt gleichwohl das Dasein von selbständigen Dingen unangetastet und leugnet nur die Erkennbarkeit derselben an sich, sowohl durch Denken, als durch Wahrnehmen, in welchem letzteren er nur die Erscheinung der Dinge findet. Der rationalen Erkenntnis aber legt er als derjenigen, die mit der Allgemeinheit die Notwendigkeit verbindet, mit dem Rationalismus, eine von der Erfahrung nicht nur unabhängige, sondern sogar allen in ihr sich offenbarenden allgemeinen notwendigen Zusammenhang der Erscheinung bedingende Geltung bei.

§ 17

Die Schranken, die der Kritizismus um die Erkenntnis zieht, indem er ihre Objektivität leugnet, das Dasein der Dinge zwar annimmt, aber unerwiesen läßt, für das Dasein des Übersinnlichen aber kein Wissen, sondern nur einen Glauben hat, will der Intellektualismus durchbrechen. Mit dem Kritizismus anerkennend, daß das Denken nur mittelbare Erkenntnis gibt, die entweder bloß formal ist, oder sich auf das, durch die sinnliche Wahrnehmung gegebene Material anwenden läßt, nimmt er für das Übersinnliche ein unmittelbares Wissen in Anspruch, das er entweder als intellektuelle Anschauung oder als ein Vernehmen des Übersinnlichen im intellektuellen Gefühl bezeichnet und der Vernunft im ersten Falle als einem selbsttätigen, im andren, als einem empfangenden Organ zuschreibt.

§ 18

Die Methodologie kann allerdings weder dem Skeptizismus noch dem rationalen oder empirischen Dogmatismus ausschließlich folgen,

aber auch nicht unbedingt dem Kritizismus und noch weniger dem Intellektualismus, sondern sie muß in andrer Weise eine Vermittlung jener Gegensätze suchen. Sie hat allerdings zuvörderst die Autorität der Erfahrung gelten zu lassen, und anzuerkennen, daß, selbst angenommen, ihr Inhalt wäre bloßer Schein, dieser doch nicht schlechthin Nichts, sondern ein nach Form und Materie Gegebenes, Nichtaufzuhebendes und Nicht-wegzuleugnendes ist. Denn daß auch die Form der Materie gegeben sei, erhellt daraus, daß wir die Formen nicht durch die Willkür unsres Denkens abzuändern vermögen, was indes immer noch die Frage übrig läßt, wie sie durch die Wahrnehmungen gegeben sein können.

§ 19

Die Methodologie hat aber auch andrerseits die Autorität des Denkens und seiner Gesetze anzuerkennen, und seinen Ergebnissen unbedingte Gültigkeit beizulegen, da die Behauptung der Ungültigkeit des Denkens sich selbst aufhebt. Sie kann sich aber damit auch nicht begnügen, ihm eine bloß subjektive, allgemeine und formelle Geltung beizulegen, sondern muß ihm eine objektive und reale Bedeutung zugestehen oder auf eine absolut wahre Erkenntnis des Seienden und damit auf alle Metaphysik Verzicht leisten. Es ist die unvermeidliche, aber auch durch die Unhaltbarkeit des Skeptizismus sich von selbst rechtfertigende Voraussetzung jeder Metaphysik, daß über alles, was nicht unmittelbar gegeben ist, nur das Denken in letzter Instanz entscheiden kann, und daß, was wir durch Denken als das wahrhaft Seiende erkennen, auch wahrhaft ist; dagegen das, was das Denken als wahrhaft Seiend anzuerkennen nicht vermag, nicht ist.

§ 20

Die Methodologie hat ferner Erkenntnisprinzipien und Realprinzipien zu unterscheiden. Erstere bestehen in denjenigen, durch die Erfahrung gegebenen Begriffen, die obwohl zur Erkenntnis unentbehrlich, doch durch versteckte Widersprüche sich als mangelhaft verraten, und daher metaphysische Probleme enthalten, die zu einem Gedankengang nötigen, durch den das Mangelhafte ergänzt wird. Dies geschieht durch die regressive Methode, welche von den gegebenen Erkenntnisprinzipien, zu den gesuchten ihnen zur Erklärung dienenden Realprinzipien übergeht. Es bedarf dann einer umgekehrten progressiven Methode, um aus den Realprinzipien das Gegebene abzuleiten und damit zu erklären. Wie die regressive Methode analytisch, so ist die progressive synthetisch.

§ 21

In beiden Methoden ist das Prinzip ein Grund, zu dem eine Folge gesucht wird. Der Begriff des Grundes mit seiner Folge ist das feste, speziell der Methodologie zugehörende metaphysische Problem. Es enthält den Widerspruch, daß die Folge als aus dem Grunde hervorgehend in ihm liegen muß, als dem Inhalte nach vom Grunde verschieden, aber nicht in ihm liegen kann. Der Widerspruch löst sich durch die Einsicht, daß niemals aus einem Grunde, der schlechthin Eins ist, eine Folge hervorgehen kann, sondern zu dem einen Grunde stets noch eine Mehrheit von anderen Gründen hinzukommen muß, aus deren Verbindung die Folge, als ein in dem einen Grunde noch nicht enthaltenes Neues hervorgeht. Das, was die gemeine Meinung den Grund nennt, ist daher nicht der ganze Grund, und der gemeine Begriff des Grundes muß durch Hinzufügung der mitbedingenden Gründe wissenschaftlich ergänzt und berichtigt werden.

(Forts. folgt)



1. Ferienkurse in Jena für Damen und Herren

I. Naturwissenschaftliche Kurse

1. Naturphilosophie

Das Problem des Lebens; Ursprung und Wesen des Lebensprozesses

Prof. Dr. **Detmer**

1. Einleitung: Naturwissenschaft, Naturphilosophie, Metaphysik. Vorläufige Definition vom Wesen des Lebens. Mechanismus und Vitalismus.

2. Grundanschauungen der Vitalisten: Begründung derselben durch den Hinweis auf die regulatorischen Vorgänge, die Regenerationsprozesse in den Organismen, die Formenmannigfaltigkeit der Lebewesen und die erhaltungsgemäße (zweckmäßige) Organisation derselben. (Brasilianischer Urwald, Ameisen und Pflanzen.)

3. Die Zelle: Geschichte der Zellentheorie. Bau der Pflanzen- und Tierzellen. Struktur und chemische Konstitution des Protoplasmas.

4. Mechanismus und Vitalismus: Geschichte des Vitalismus von Aristoteles bis auf Reinke und E. v. Hartmann. Kritik der vitalistischen Anschauungen. Ablehnung des Vitalismus. Die mechanistische Betrachtung der Lebensvorgänge ist die allein zulässige. Es ist aber der atomistische Mechanismus und jede Form des Materialismus abzulehnen. Erkenntnistheoretische und ethische Gründe gegen den Materialismus. Metaphysische Erörterungen. Der idealistische Mechanismus und der idealistische Evolutionismus. Beurteilung des Naturzusammenhanges, der Lebensvorgänge, der Deszendenztheorie und der Lehren Darwins von diesem Standpunkte aus.

5. Der Ursprung des Lebens auf der Erde; Anschauungen der Theologen, vieler Philosophen und der Vitalisten. Die Agnostizisten. Urzeugungslehre. Archigonie.

7. Der Tod: Natürlicher Tod, Scheintod, accidenteller Tod. Kontinuität des Lebens.

7. Grundphänomene des Lebensprozesses: Übereinstimmende Züge im Leben aller Organismen. Ernährung der Pflanzen, Tiere und Menschen,

Energiewechsel, Atmung, Reizvorgänge, ungeschlechtliche und geschlechtliche Fortpflanzung.

Literatur

DARWIN, Entstehung der Arten. — DETMER, Botanische und landw. Studien auf Java. Jena 1907. — DRIESCH, Der Vitalismus als Geschichte und Lehre. Leipzig 1905. — EISLER, Kritische Einführung in die Philosophie. Berlin 1905. — HAECKEL, Lebenswunder. Stuttgart 1904. — E. v. HARTMANN, Problem des Lebens. 1906. — KÜLPE, Einleitung in die Philosophie. Leipzig 1903. — LOEB, Vorlesungen über die Dynamik der Lebenserscheinungen. Leipzig 1906. — MACH, Analyse der Empfindungen. Jena 1906. — PFLEIDERER, Geschichte der Religionsphilosophie. Berlin 1893. — POINCARÉ, Wissenschaft und Hypothese. Leipzig 1906. — REINKE, Die Welt als Tat. Berlin 1899. — VOLKELT, Quellen der menschlichen Gewißheit, München 1906. — VERWORN, Allgemeine Physiologie. Jena 1905. — DE VRIES, Arten und Varietäten, ihre Entstehung durch Mutation. Berlin 1906. — WUNDT, Physiologische Psychologie. Leipzig 1905.

2. Die Biologie im botanischen Schulunterricht

Bau und Leben der Pflanzen, mit Experimenten: Prof. Dr. **Detmer**

Einleitung

Der botanische Schulunterricht früher und jetzt. Aufgabe der Biologie. Typische, rudimentäre, reduzierte und metamorphosierte Pflanzenorgane. Goethes Metamorphosenlehre.

I. Das Blatt

1. Funktionen des Laubblattes: Wasserkultur. Bau des Blattes. Neuere Forschungen auf dem Gebiete der Zellenlehre. Nachweis der Assimilate. Wesen der Assimilation. Biologie der Assimilationsorgane. Bedeutung der Assimilation für den Haushalt der Natur.

2. Wesen der Transpiration des Blattes. Methodisches. Bedeutung der Verdunstung. Äußere Einflüsse. Biologisches. Xerophyten, Hygrophyten, Tropophyten, Erfahrungen des Vortragenden über diese Pflanzenformen auf seinen Reisen im tropischen Brasilien, auf Java, in Lappland, Turkestan und der Sahara.

3. Eiweißbildung im Blatt. Synthese der Proteïnstoffe. Theorie des Prozesses.

4. Metamorphosierte Blätter. Blätter der insektenfressenden Pflanzen, der Succulenten usw.

II. Die Wurzel

Bau der Wurzel. Wasseraufnahme derselben. Theorie des Turgors. Wurzeldruck. Metamorphosierte Wurzeln. (Luftwurzeln, Säulenwurzeln, Atemwurzeln, die Knöllchen der Papilionaceenwurzeln und die stickstoffsammelnden Bakterien derselben, neuere Forschungen über die Mycorrhiza usw.)

III. Die Stammgebilde

Bau des Stammes. Mechanisches Gewebe. Neuere Theorien über Wasserleitung im Stamm. Metamorphosierte Stammgebilde. (Cacteen, Ameisenpflanzen, Ranken usw.)

Literatur

Detmer, Das kleine pflanzenphysiologische Praktikum. 2. Aufl. Jena 1905. — Haberlandt, Physiologische Pflanzenanatomie. 3. Aufl. Leipzig 1904. — Kerner, Pflanzenleben. 2. Aufl. Leipzig. — Schimper, Pflanzengeographie auf physiologischer Grundlage. Jena 1898. — Strasburger, Lehrbuch der Botanik. 8. Aufl. Jena 1908.

3. Anleitung zu botanisch-mikroskopischen Untersuchungen

H. Burgeff, Assistent am botanischen Institut

Eine Abteilung von 10—12, die andere von 4—6 Uhr

4. Zoologisches Praktikum

Prof. Dr. **H. E. Ziegler**

Täglich zwei Stunden, vormittags von 10—12 Uhr oder nachmittags von 4—6 Uhr (nach Wahl)

1. Betrachtung und anatomische Zerlegung des Flußkrebses.
2. Betrachtung der kleineren Krebse des süßen Wassers (Wasserassel, Flohkrebs, Hüpferling, Wasserfloh).
3. Betrachtung u. Zerlegung der Küchenschabe (Periplaneta orientalis).
4. Der Süßwasserpolyp (Hydra) und andere Hydroidpolypen.
5. Zerlegung des Regenwurms.
6. Betrachtung und Zerlegung eines Seesterns (als Beispiel der Stachelhäuter).
7. Betrachtung der äußeren und inneren Teile einer Muschel.
8. Zerlegung einer Schnecke.
9. Das niederste Wirbeltier, das Lanzettfischchen (Amphioxus lanceolatus).
10. Betrachtung und Zerlegung eines Fisches.
11. Zerlegung eines Frosches.
12. Zerlegung einer Taube.

Das Praktikum findet im Volkshause statt. Eine Lupe und die notwendigen Instrumente werden zur Verfügung gestellt. Jeder Teilnehmer erhält jeweils ein Tier zur eigenen Untersuchung, nur bei der Taube erhalten je zwei Teilnehmer ein Tier zusammen. Die Lieferung der Tiere ist in dem Preis des Praktikums inbegriffen.

5. Grundzüge der Ornithologie

Dr. **Kurt Floericke**-Stuttgart

Ausgehend von der Entwicklung und der Stammesgeschichte der Vögel, wird der Vortragende zunächst deren anatomische Eigentümlichkeiten kurz beleuchten und dann ihre Stellung innerhalb der Tierwelt und ihre Bedeutung im Haushalte der Natur und des Menschen ausführlicher würdigen. Dabei soll auch auf die Berechtigung und den gegenwärtigen Stand der Vogelschutzbewegung eingegangen, und sollen praktische und bewährte Maßregeln zur Ausübung eines wirksamen Vogelschutzes gegeben werden. Es folgen sodann ausführliche Schilderungen über die Lebensweise der Vögel im allgemeinen, insbesondere über Nest-

bau, Brutgeschäft, Familienleben, Flug, Wanderung, Gesang, Sinnesschärfe, Seelenleben und geistige Begabung der Vögel. Auch Systematik und Nomenklatur werden die ihnen gebührende Berücksichtigung finden, und nach einem kurzen Überblick auf die Geschichte der Ornithologie soll deren gegenwärtiger Standpunkt dargelegt und sollen auch Anleitungen zum richtigen Beobachten der Vogelwelt gegeben werden.

In der zweiten Woche folgt dann eine Betrachtung der einzelnen Vogelgruppen, wobei unsere einheimische Vogelwelt namentlich nach ihrer biologischen Seite hin in erster Linie berücksichtigt werden wird. So sollen nacheinander unter Vorweisung des nötigen Demonstrationsmaterials, die Sing-, Kletter- und Schwirrvögel, die Leichtschnäbler, Eulen, Raubvögel, Tauben, Hühner, Sumpf- und Schwimmvögel vor den geistigen Augen der Hörer vorüberziehen. Ein Blick auf den ästhetischen Wert der Vogelwelt soll den Schluß dieses Vortrags-Zyklus bilden.

Falls sich unter der Zuhörerschaft Stimmung und Neigung dazu zeigt, ist der Vortragende auch bereit, im Anschluß an seine Vorlesung ornithologische Exkursionen in die Umgegend Jenas zu veranstalten.

6. Historische Geologie, erläutert an Thüringen, besonders an der Umgebung von Jena

Mit Demonstrationen und 2 Exkursionen: Oberlehrer **R. Wagner**

Einleitung. Geologische Vorgänge in der Gegenwart: Verwitterung, Transport und Ablagerung des Schuttmaterials, Entstehung von Sedimenten. Massengesteine und ihre Entstehung.

Historische Geologie: Gesteinsbildung und organische Welt während der geologischen Zeitalter. Bedeutung der Versteinerungen für die Altersbestimmung der Sedimentreihen.

A. Urzeit.

B. Das Altertum der Erde: Cambrium, Silur, Devon, Carbon, Dyas. Aufwölbung und Abtragung der mitteldeutschen Alpen. Gesteigerte vulkanische Tätigkeit während des Zeitalters des Rotliegenden. Das jüngere Zechsteinmeer als Ursprung der Kalilager.

C. Das Mittelalter der Erde: Trias: Ihr Aufbau und ihre Fossilien bei Jena. Juraformation.

D. Neuzeit der Erde: a) Tertiäre Hebung des Thüringer Waldes. Vulkanische Tätigkeit der Rhön. Oligocän auf der Saalplatte bei Jena. b) Diluvium: Ausgestaltung des Saal- und Ilmtales vor, während und nach der Eiszeit. Die Spuren des Eises und der Flüsse. Diluviale Tierwelt. Lößbildung. c) Alluvium.

Literatur

Credner, Elemente der Geologie. Leipzig, Engelmann. — J. Walther, Geologische Heimatskunde von Thüringen. Jena, G. Fischer. — E. Zimmermann, Geologie des Herzogtums Meiningen. Hildburghausen, Kesselringsche Buchhandlung. — R. Wagner, Beitrag zur genaueren Kenntnis des Muschelkalkes bei Jena. Abhandlung der Kgl. Pr. geolog. Landesanstalt. — Ders., Das ältere Diluvium im mittleren Saaltale. Jahrbuch d. Kgl. Pr. geolog. Landesanstalt, 1905. — S. Passarge, Das Röth im östlichen Thüringen. Jena, Gustav Fischer, 1891.

7. Grundzüge der Chemie und Darlegung der wichtigsten chemischen Vorgänge in der Natur

Mit Experimenten und Demonstrationen: Prof. Dr. **Immendorff**

1. Unterschied zwischen chemischen und physikalischen Erscheinungen. Abgrenzung des Gebietes der Chemie. Chemische Zerlegung scheinbar gleichartiger Substanzen. Zusammengesetzte Stoffe oder Verbindungen. Elemente. Unzerstörbarkeit des Stoffes.

2. Chemische Verwandtschaft und die durch sie bedingten Erscheinungen. Verhalten der Elemente in ihren Verbindungen. Verhalten chemischer Verbindungen gegen andere Elemente. Gegenseitiges Verhalten chemischer Verbindungen.

3. Die Quantitätsverhältnisse bei chemischen Vorgängen. Atome und Moleküle. Moleküle der Elemente und der Verbindungen. Relatives Gewicht der Atome. Begriff des Atomgewichtes. Gesetz der konstanten Zusammensetzung, der konstanten Proportionen, der multiplen Proportionen. Berechnung des Atomgewichtes auf Grundlage gegebener Atomverhältnisse. Die Atomgewichte der bekannten Elemente.

4. Chemische Zeichen (Symbole). Chemische Formeln. Chemische Gleichungen. Einteilung der Elemente. Wertigkeit der Elemente. Gesetz der Äquivalenz der Elemente.

5. Aggregatzustände. Auflösung. Absorption. Gesättigte Lösungen. Äußere Gestaltung des Stoffes, kristallisierte und amorphe Substanz.

6. Die atmosphärische Luft. Die Verbrennung in ihren verschiedenen Formen; Erklärung vor Lavoisier und nach Lavoisier. Hauptbestandteile der Luft. Chemische Eigenschaften der Bestandteile, weitere Bestandteile; — Wasserdampf, Kohlensäure, Salpetersäure, Ammoniak, — Argon und Helium, — Staub und Bakterien. Masse der atmosphärischen Luft. Ändert sich die Zusammensetzung der Luft. Bedeutung der Luft im Haushalte der Natur.

7. Die Luft (Fortsetzung). Eingehende Betrachtung des Verbrennungsprozesses. Bedingungen für die Verbrennung. Verbrennungen mit und ohne Flamme. Momentane Verbrennung. — Explosion. Langsame Verbrennung — Atmung. Unvollkommene Verbrennung (Kohlenoxydgas).

Kohlensäure, Kohlenstoff. Darstellung und Eigenschaften. Kohlenstoff aus Kohlensäure. Der Assimilationsprozeß. Entstehung der Kohlensäure. Andere kohlenstoffhaltige Gase (Leuchtgas). Eigenschaften des Kohlenstoffs. Kreislauf des Kohlenstoffs in der Natur.

8. Das Wasser. Physikalische Erscheinungen, festes, flüssiges, gasförmiges Wasser. Reines (destilliertes) Wasser, Meer-, Fluß-, Brunnen-, Regenwasser. Kreislauf des Wassers in der Natur. Chemische Zusammensetzung des Wassers und ihre Ermittelung.

Darstellung und Eigenschaften des Wasserstoffs. Bedeutung des Wassers und des Wasserstoffs in der Natur.

9. Verflüssigung der Gase. Verflüssigung der Luft. Das chemische und physikalische Verhalten der Gase. Gesetz von Gay-Lussac. Bestimmung der Gasdichte. Hypothese von Avogadro.

10. Der Boden. Eigenschaften, Bildung, Verwitterung, Zusammensetzung. Bedeutung für die lebenden Wesen.

11. Die Pflanze. Baustoffe, Ernährung, Kultur.

Das Tier. Baustoffe, Ernährung.

12. Chemie der Nahrungsstoffe für Pflanzen und Tiere. Kreislauf der mineralischen Nährstoffe in der Natur. Ansammlung derselben in der Natur. Rückblick.

Literatur

H. Erdmann, Lehrbuch der anorganischen Chemie. — Holleman, Anorganische Chemie. — V. v. Richters Lehrbuch der anorganischen Chemie, bearbeitet von Klinger. — Ira Remsen, Anorganische Chemie. — Ch. M. van Deventer, Physikalische Chemie. — A. W. Hofmann, Einleitung in die Chemie. — Außerdem gibt es eine ganze Reihe empfehlenswerter kleinerer und größerer Bücher und Schriften.

8. Das naturwissenschaftliche Weltbild

Prof. **Felix Auerbach**

(Diese Vorlesung findet nur bei Teilnahme von mindestens 30 Zuhörern statt)

Wer ist berufen, ein Weltbild zu entwerfen? Einst: Der Philosoph; jetzt: Keiner und Jeder. Philosophische und exakte Methode. — Die fachwissenschaftliche und die künstlerische Seite des Problems. Wahrheit und Schönheit, ihre Vereinigung im Prinzip der Einfachheit. Dualismus und Monismus. Innenwelt und Außenwelt. Der Zyklus der Erkenntnis. Die Reihen des physischen, des physiologischen und des psychischen. — Die Formen der Anschauung: Zeit und Raum, ihr Gegensatz und ihre höhere Einheit. Projektion nach innen und außen. Anschauung und Begriff. — Die Erfüllung der Form mit sogenanntem Inhalt. Ewiger Wechsel und Dauerkonfiguration. Gegenstand und Widerstand, der Begriff der Materie und die Abstraktion der Masse. Die Vertiefung der Zeitidee zur Kausalität. Stoff und Kraft, die passive und die aktive Seite des Naturgeschehens. Das Prinzip der Wechselwirkung und die Relativität aller Erkenntnis. Die Idee der Materie verschwimmt, je fester sie gefaßt wird. Die Idealität der Kraft und die Realität der Arbeit. Die Energie als das Irreduktible. Ihre Modalitäten und Qualitäten. Das Erhaltungsprinzip und seine regulative Bedeutung. Das Zerstreuungsprinzip und seine Bedeutung als bestimmende Tendenz allen Geschehens. Freiwillige und erzwungene Prozesse, Zerstreuung und Konzentration. Tropie, Ektropie, Entropie. Das Entropieprinzip. Das Leben als Kampf gegen die Entwertung der Energie. Aufgang, Höhepunkt, Niedergang. Individuen und Völker. Der Lauf der Welt und der Blick in die Zukunft.

9. Populäre Astronomie

Prof. Dr. **Knopf**

Einleitung: Praktischer und ethischer Wert der Astronomie. Frühzeitiges Bedürfnis der Menschheit nach Beantwortung astronomischer Fragen.

Das Sonnensystem: Die Sonne, ihre Größe, Masse und mittlere Dichte; ihre chemische und physikalische Konstitution. Die Erscheinungen auf

ihrer Oberfläche; die Reiskornstruktur der Photosphäre, die Flecken, Fackeln, Protuberanzen. Die Korona und das Zodiakallicht. Die verschiedenen Hypothesen zur Erklärung der Erscheinungen auf der Sonne. Die Ansichten von W. Herschel, Kirchhoff, Zöllner, Schmidt u. a.

Die Planeten, ihre Revolution und Rotation. Titius-Bodesches Gesetz. Einteilung in große und kleine Planeten. Wahre und scheinbare Bahnen. Lücken im System bei rationalem Verhältnis der mittleren Bewegungen. Die Deutung der auf den Oberflächen von Merkur, Venus, Mars, Jupiter und Saturn sichtbaren Gebilde. Der Streit über die Rotationszeit von Merkur und Venus. Schiaparelli, Brenner, Belopolski. Die Bewohnbarkeit der Planeten. Die Frage nach dem Leben auf anderen Himmelskörpern. — Der Erdmond mit seinen Ringgebirgen, Tiefebenen, Kratern, Streifen und Rillen. Stellung des Mondes bei Sonnen- und Mondfinsternissen. — Die Monde der andern Planeten. Die Bestimmung der Lichtgeschwindigkeit aus den Verfinsterungen des ersten Jupitermondes. Der Saturnring aus lauter Monden bestehend; Teilungen des Ringes. Die starke Neigung der Bahnen der Uranusmonde und die Rückläufigkeit des neunten Saturnmondes Phoebe sowie des Neptunmondes schwer mit der Kant-Laplaceschen Kosmogonie vereinbar.

Die Kometen: ihre Bahnen; ihre chemische Beschaffenheit; ihr Ursprung, ob kosmisch oder nicht; die Entstehung ihrer Schweife, entweder durch elektrische Kräfte (Olbers) oder durch Lichtdruck (Lebedew); Richtung der Schweife, mehrfache Schweife, stoffliche Natur derselben, drei Schweiftypen nach Bredichin. Kometensysteme; die großen Kometen von 1680, 1843, 1880 und 1882 früher jedenfalls einen einzigen Kometen bildend. Zerfall der Kometen, besonders im Perihel; ihre Auflösung in Sternschnuppenschwärme. Radianten der letzteren. Die Meteore. Ihr zweifellos kosmischer Ursprung.

Das Newtonsche Gravitationsgesetz. Zweifel an seiner Richtigkeit und universellen Gültigkeit. Über Naturgesetze überhaupt; sie dienen zur Beschreibung der Vorgänge in der Natur. Die Folgerungen aus dem Newtonschen Gravitationsgesetz bilden den Gegenstand der Himmelsmechanik. Die Keplerschen Gesetze. Die Librationsgesetze bei den Jupiter- und Saturnmonden.

Der Fixsternhimmel: Sternsysteme, Milchstraße, Nebelflecken, Sternhaufen, Doppelsterne, veränderliche Sterne, neue Sterne, Eigenbewegung und Entfernung der Sterne. Die Stellung unseres Sonnensystems in der Fixsternwelt und seine Bewegungsrichtung. Besselsche und Airysche Methode zur Bestimmung dieser Richtung. — Kosmogonie.

Besuch der Sternwarte zur Betrachtung der Sonne, des Mondes, der zurzeit gerade sichtbaren Planeten, ferner von Doppelsternen, Sternhaufen und Nebelflecken.

Literatur

Littrow, Die Wunder des Himmels, bearb. von E. Weiss. Berlin, Dümmler. — Newcomb, Populäre Astronomie, bearb. von H. C. Vogel. Leipzig, Engelmann. — W. Meyer, Das Weltgebäude. Leipzig, Bibliographisches Institut. — Blochmann, Die Sternkunde. Stuttgart, Strecker & Moser. — Möbius, Die Hauptsätze der Astro-

nomie, bearbeitet von CRANZ. 11 Bändchen der Sammlung. Stuttgart, Göschen. — J. SCHEINER, Der Bau des Weltalls. (»Aus Natur und Geisteswelt«. 24. Bändchen.) Leipzig, Teubner, 1901. — Ders., Populäre Astrophysik. Ebenda 1908. 12 M. — K. KOSTERSITZ, Die Spektralanalyse der Himmelskörper. Selbstverlag des Vereins zur Verbreitung naturwissenschaftl. Kenntnisse. (42. Jahrg., Heft 16.) Wien 1902.

10. Zeit- und Ortsbestimmung mit praktischen Übungen

Prof. Dr. **Knopf**

Die scheinbare Drehung des Himmelsgewölbes. Die Himmelspole, der Himmelsäquator. Zirkumpolarsterne. Rektaszension und Deklination. Stundenwinkel. Azimut und Höhe. Die Sonnenbahn oder Ekliptik. Verschiedene Bedeutung der Worte »Länge« und »Breite« in der Astronomie und Geographie. Die Beziehungen zwischen wahrer Sonnenzeit, mittlerer Sonnenzeit, mitteleuropäischer Zeit, Sternzeit, Zeitgleichung. Datumwechsel in 180° Länge von Greenwich. — Unterweisung im Gebrauch des Spiegelsextanten, des Spiegelprismenkreises und des Theodoliten. Bestimmung der Zeit aus Sonnen- oder Sternhöhen bei bekannter geographischer Breite, oder aus korrespondierenden Sonnenhöhen (sogenannte Mittags- und Mitternachtsverbesserung), wenn die geographische Breite nicht bekannt ist. Bestimmung des Azimutes der Sonne und somit auch von irdischen Objekten bei gegebener Zeit. Bestimmung der geographischen Breite aus Zirkummeridianhöhen der Sonne und aus der Höhe des Polarsterns. Bestimmung der Zeit und der geographischen Breite aus zwei Höhen desselben Gestirnes in verschiedenem Stundenwinkel. Bestimmung der geographischen Länge durch Monddistanzen oder durch Mondhöhen. Reduktion der Beobachtungen. Besprechung weiterer, im Kursus nicht zur praktischen Ausführung gelangender Methoden der Zeit- und Ortsbestimmung.

Literatur

W. JORDAN, Grundzüge der astronomischen Zeit- und Ortsbestimmung. Berlin, Springer. — W. WISLICENUS, Handbuch der geographischen Ortsbestimmungen auf Reisen. Leipzig, Engelmann. — SCHAUB-GELCICH, Nautische Astronomie. Wien, C. Gerolds Sohn. — MARTUS, Astronomische Geographie. Leipzig, Kochs Verlagsbuchhandlung.

11. Physiologie der Sinnesorgane

Privatdozent Dr. med. et phil. **E. Mangold**

Übersicht:

Allgemeines über Sinnesempfindungen. Beziehungen zwischen Reiz und Empfindung.

Das Sehorgan. Vergleichende, anatomische und physikalische Vorbemerkungen. Dioptrik und Accomodation. Die Erregung der Netzhaut. Die funktionellen Veränderungen der Netzhaut (Sehpurpur, morphologische und elektrische Erscheinungen). Ermüdung und Erholung. Adaptation. Die Farbenempfindungen. Komplementärfarben. Kontrastfarben. Farbenmischung. Theorien der Farbenempfindung. Farbenblindheit. Der simultane Kontrast. Die Augenbewegungen. Das Sehen mit zwei Augen. Das körperliche Sehen.

Das Hörorgan. Vergleichend physiologische, anatomische und physikalische Vorbemerkungen. Töne und Geräusche. Vokale und Konsonanten. Die Schalleitung im Ohr. Die Erregung des Gehörnerven. Die Klanganalyse im Labyrinth. Das Cortische Organ in der Schnecke. Die Theorien der Gehörempfindung.

Das Geruchsorgan.

Die Geschmacksorgane.

Die Sinnesorgane der Haut. Temperatursinn, Drucksinn, Schmerz.

Organempfindungen. Gemeingefühl. Gleichgewichtssinn.

Literatur

R. Tiegerstedt, Lehrbuch der Physiologie des Menschen. Bd. II. 3. Aufl. Leipzig 1905. — Th. Ziehen, Leitfaden der physiologischen Psychologie in 15 Vorlesungen. 7. Aufl. Jena 1906. — E. Mach, Die Analyse der Empfindungen und das Verhältnis des Physischen zum Psychischen. 4. Aufl. Jena 1903. — Wundt, Grundzüge der physiologischen Psychologie. 3 Bde. 5. Aufl. Leipzig 1902. — Ders., Grundriß der Psychologie. Leipzig. 7. Aufl. 1905. — Joh. Müller, Vergleichende Physiologie des Gesichtssinnes. 1826. — Helmholtz, Handbuch der physiologischen Optik. 2. Aufl. Hamburg u. Leipzig 1896. — E. Hering, Zur Lehre vom Lichtsinne. Wien 1878. — Ders., Der Raumsinn und die Bewegungen des Auges, in Hermanns Handbuch der Physiologie. III. Leipzig 1879. — Kühne, Chemische Vorgänge in der Netzhaut. Ebenda. — Helmholtz, Die Lehre von den Tonempfindungen. 5. Ausg. Braunschweig 1896. — Ders., Vorträge und Reden. Ebenda. — Bernstein, Die fünf Sinne. — Zwaardemaker, Physiologie des Geruchs. Leipzig 1895.

12. Physiologische Psychologie

Prof. Dr. **Berger**

Die Psychologie als Erfahrungswissenschaft: rationale und empirische Psychologie. Anschauungen über das Verhältnis von Leib und Seele. Dualistische Annahme: Lokalisation der geistigen Vorgänge. Monistische Theorien: materialistische Auffassung. Betrachtung des vom Materialismus angeführten Tatsachenmaterials. Sogenannte Zweiseitentheorie. Das Parallelprinzip als heuristische Annahme. Partieller Parallelismus. Über physische und psychische Kausalität. Kurzes Eingehen auf die Hirnrindenvorgänge. —

Die psychischen Elemente: Gegensatz zur Vermögenspsychologie. Die Empfindungen, Bedeutung der Sinnesorgane. Die kortikalen Sinnesflächen. Kurzer Überblick über die Sinnesgebiete. Verhältnis von Reiz und Empfindung. Webersches Gesetz. Fechnersches Gesetz und dessen Auslegungen. —

Veränderungen in den kortikalen Sinnesflächen durch den Reiz. Lehre von den sogenannten Erinnerungsbildern. Ganglienzellen und Neurofibrillen. Vorgang des Wiedererkennens. Seelenblindheit. —

Lehre von den Gefühlsvorgängen: Einteilung der Gefühle. Die körperlichen Begleiterscheinungen derselben. Die Gefühlstheorien. —

Die Willenserscheinungen. Betrachtung der Reflexvorgänge und der Automatismen. Über den Instinkt. Menschliche Handlungen, Bedeutung

der Gefühlsvorgänge für die Willenserscheinungen. Psychische Kausalität und Determinismus. —

Über die Aufmerksamkeit, die Enge des Bewußtseins. Die Apperzeptionstheorie. Schwankungen der Aufmerksamkeit. —

Die Messung psychischer Vorgänge: Persönliche Gleichung. Einfacher Reaktionsversuch. Physikalische, physiologische und psychologische Summanden. Elimination der physiologischen Faktoren. Messung einfacher und komplizierter psychischer Vorgänge. Beeinflussung der Reaktionszeit durch Medikamente und Genußmittel. —

Bedeutung der Sprache für das psychische Leben. Entwicklung der Sprache. Lokalisation der Sprachvorgänge. Lehre von den Aphasien. —

Die Ideenassoziation: Assoziationsgesetze. Der Assoziationsversuch, Einteilung der Assoziationen. Beeinflussung des Assoziationsvorgangs durch Genußmittel. Höhere intellektuelle Vorgänge: Urteil und Schluß. Einheit des Bewußtseins. Ichvorstellung, Entwicklung der Vorstellung des körperlichen und geistigen Ichs. —

Anomalien der psychischen Erscheinungen: Sinnestäuschungen. Eingehen auf die Traumerscheinungen. Hypnotische Erscheinungen. Geistesstörungen.

Literatur

Ziehen, Leitfaden d. physiolog. Psychologie. VI. Aufl. Jena 1902. — Wundt, Grundzüge der physiol. Psychologie. V. Aufl. 1902 u. 1903. — Ders., Vorlesungen über d. Menschen- und Tierseele. 4. Aufl. 1906. — Spencer, Prinzipien der Psychologie. Übersetzt von Vetter. 2. Aufl. 1903. — Fechner, Elemente der Psychophysik. 2. Aufl. 1889. — Ebbinghaus, Grundzüge der Psychologie. 1900. — Exner, Entwurf zu einer physiolog. Erklärung d. psychischen Erscheinungen. 1894. — Münsterberg, Beiträge zur experimentellen Psychologie. Heft I—IV. 1890. — Busse, Geist und Körper, Leib und Seele. 1903. — Preyer, Die Seele der Kinder. 1903. — Lehmann, Elemente d. Psychodynamik. Übersetzt von Bendixen. 1905. — Schultze, Psychologie der Naturvölker. 1900. — Flechsig, Gehirn und Seele. 1896. — Max Müller, Das Denken im Lichte der Sprache. Leipzig 1888. — Störring, Vorlesungen über Psychopathologie. Leipzig 1900. — Kraepelin, Über die Beeinflussung einfacher psych. Vorgänge durch einige Arzneimittel. Jena 1892.

II. Pädagogische Kurse

1. Stoffe und Probleme des Religionsunterrichts in der Volksschule

Superintendent D. **Braasch**

1. Altes Testament. a) Allgemeine Schwierigkeiten und Forderungen. b) Spezielle Stoffe: 1. Mos. 1—11, Psalmen, Propheten.

2. Neues Testament. a) Behandlung des Lebens Jesu. Schwierigkeiten. Aufgabe. Lösungsversuche. b) Behandlung der apostolischen Zeit. Briefe und Apostelgeschichte.

3. Katechismusprobleme. a) Das Schulpensum (im Verhältnis zum Konfirmandenunterricht). b) Behandlung einzelner Katechismusstoffe.

4. Methode und Lehrplan.

Literatur

Schriften der Pädag. Gesellschaft. 1. Heft. 2. Aufl. Dresden, Schambach, 1905.

2. Pädagogik und Didaktik

Prof. Lit. D. Dr. **W. Rein**

Einleitende Betrachtungen

1. Die Bedeutung der Erziehung und des Unterrichts für die Kultur-Arbeit des Volkes.

2. Aufbau der Schul-Organisation.

3. Die Didaktik ein Teil der Pädagogik. Ihre Stellung im System; ihr Verhältnis zur Hodegetik.

I. Teil

Grundlinien zur Lehre vom Ziel der Erziehung

1. Welches Erziehungsziel soll maßgebend sein?
   a) Die Geschichte der Erziehung zeigt sieben Hauptziele auf.
   b) Die Analyse des Erziehungsbegriffs gibt keine bestimmte Antwort.
   c) Das Erziehungsziel wird von der Ethik bestimmt.
   d) Welche Ethik soll für den Erzieher maßgebend sein?

2. Formulierung des Erziehungs-Zieles: Bildung des sittlichen Charakters auf religiöser Grundlage.

II. Teil

Grundlinien zur Lehre vom Unterricht

1. Vom Unterrichtsziel

1. Das Unterrichtsziel muß abgeleitet werden aus dem Erziehungsziel.
2. Was kann der Unterricht zur Erreichung dieses Zieles beitragen?
   Problem: Die Erziehung zielt auf die Bildung des sittlichen Willens, der Unterricht auf Überlieferung des Wissens. Wie kann der Unterricht durch Überlieferung des Wissens zur Kultivierung des Willens beitragen?

3. Psychologischer Exkurs: Unter welchen Bedingungen gestaltet sich das Wissen zum Wollen? Der Begriff des Interesses.

4. Formulierung des Unterrichts-Zieles: Bildung eines unmittelbaren, vielseitigen Interesses.

2. Lehre von den Mitteln des erziehenden Unterrichts

(Die Theorie des Lehrplans und die Theorie des Lehrverfahrens)

Einleitung: Begriff der Methode. Methode und Persönlichkeit. Geschichtlicher Rückblick.

A. Die Theorie des Lehrplans

I. Von der Auswahl der Unterrichtsstoffe

1. Die Normalität des Lehrplans.
2. Die gruppenweise Anordnung der Lehrfächer.
3. Die Auswahl der Bildungselemente.
   a) nach dem Formal-Prinzip (Entwicklungs-Stufen des Kindes, Psychologie des Kindes: Organisch-genetischer Aufbau).
   b) nach dem Material-Prinzip (Historisch-genetischer Aufbau, Kulturgeschichte).
4. Beispiel eines Lehrplans für eine achtklassige Thüringische Volks-

schule. (Entwurf für die Übungsschule des Pädag. Universitäts-Seminars zu Jena.)

5. Stellung zu der Auswahl nach »konzentrischen Kreisen«.

II. Von der Verbindung der Lehrfächer
(Konzentration)

1. Geschichtliche Darstellung der Konzentrations-Versuche.
2. Die Fortbildung der Zillerschen Konzentrations-Idee mit Beziehung auf den vorliegenden Lehrplan-Entwurf. (Konzentrations-Tabellen.)
3. Förderungen und Hindernisse bei der Durchführung.

B. Die Theorie des Lehrverfahrens
(Vergl. die folgende Abt. No. 3)

Literatur

Zur Ethik: Nahlowsky, Allg. Ethik, 3. Aufl. Leipzig 1903. 5 M. — Rein, Grundriß der Ethik. 2. Aufl. Osterwieck 1906. 3 M. — Zur Psychologie: Volkmann, Handbuch der Psychologie. 2 Bde. Cöthen. — Lange, Apperzeption. 7. Aufl. Leipzig 1902. 3 M. — Dörpfeld, Denken und Gedächtnis. 5. Aufl. Gütersloh. 2 M. — Drobisch, Empir. Psychol. 2. Aufl. Leipzig 1898. 6 M. — Ziehen, Physiol. Psychol. 8. Aufl. Jena 1908. 5 M. — Preyer, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. Leipzig 1900. 8 M. — Compayré-Ufer, Die Entwicklung der Kindesseele. Altenburg 1900. 8 M. — Zur Pädagogik und Didaktik: Ziller, Allgemeine Pädagogik. 3. Aufl. Leipzig 1892. 6 M. — Ders., Grundlegung zur Lehre vom erz. Unterricht. 2. Aufl. Leipzig 1874. 8 M. — Willmann, Didaktik als Bildungslehre. 3. Aufl. Braunschweig 1903. 2 Bde. 14 M. — Dörpfeld, Ges. Schriften. Gütersloh, Bertelsmann. — Wiget, Die Formalstufen. 7. Aufl. Chur 1901. 2 M. — Rein, Pickel, Scheller, Theorie u. Praxis des Volksschulunterrichts. 1. Band. 8. Aufl. Leipzig 1908. 4 M. — Rein, Encyklopäd. Handb. der Pädag. 2. Aufl. 8 Bände. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). 1901 ff. 120 M. — Ders., Pädagogik. 2 Bde. Ebenda 1906. 20 M. — Flügel-Rein, Zeitschrift f. Phil. u. Päd. Ebenda. 6 M. — Rein, Deutsche Schulerziehung. 2 Bde. München 1907. à 4 M. — Baumeister, Handbuch. 2 Aufl. München. — Handbuch für Lehrer höh. Schulen. Leipzig, Teubner.

3. Die Theorie des Lehrverfahrens

Prof. Dr. **Just**-Altenburg

I. Einleitung: Empiristischer Standpunkt. Persönlichkeitspädagogik. Abhängigkeit der Unterrichtsmethode vom Unterrichtsziele. Verschiedene Unterrichtsziele und die Wege, die daraus folgen: 1. Aneignung von Wissensstoff. Memoriermethode. Didaktischer Materialismus. 2. Formale Bildung. 3. Erkenntnis des wissenschaftlichen Zusammenhangs der Dinge. Systematischer Unterricht, logisch-wissenschaftliche Methode. Leitfäden. 3. Entwicklung der im Kinde liegenden Naturanlagen. Psychologische Methode.

II. Die verschiedenen Formen des Unterrichts: Der analytische Unterricht. 2. Der synthetische Unterricht. Seine Formen: a) Der Erfahrungsunterricht, b) Der darstellende Unterricht, c) Der darbietende Unterricht, d) Der entwickelnde Unterricht. 3. Die Übung. Verbindung der verschiedenen Formen in der Praxis.

III. Die Unterrichtseinheit. Notwendigkeit der Gliederung des Unterrichtsstoffes. Wesen der Unterrichtseinheit. Umfang. Die stoffliche Einheit bei den verschiedenen Unterrichtsfächern. Die formale Einheit oder die Einheit des Lehrverfahrens. Nach Herbart, Ziller, Willmann.

IV. Die Formalstufen: Das Ziel der Einheit. Hauptziel, Teilziele. Die Stufen der Apperzeption: Analyse und Synthese. Die Stufen der Abstraktion: Assoziation und System. Die Stufe der Funktion. Charakteristik der Stufen. Verschiedene Gestalt bei Ziller und Rein, Dörpfeld und Willmann. Sachliches und fachliches Ziel. Bereich der Anwendung der Stufen. Schablone und freier Gebrauch.

V. Kritik und neue Wege: 1. Sallwürk, Die didaktischen Normalformen. 1901. 2. Seifert, Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. 1904. 3. Meßmer, Kritik der Lehre von der Unterrichtsmethode und Grundlinien zur Lehre von den Unterrichtsmethoden. 1905.

VI. Unterrichtsproben. Präparationswerke. Ihr Wert und Gebrauch. Proben aus verschiedenen Fächern und den verschiedenen Altersstufen.

Literatur

E. Linde, Persönlichkeitspädagogik. Leipzig, Brandstetter, 1905. — F. W. Dörpfeld, Der didaktische Materialismus. Gütersloh, Bertelsmann. — J. Fr. Herbarts Pädag. Schriften. Herausg. von O. Willmann. Leipzig, Leopold Voß. — T. Ziller, Allgemeine Pädagogik. Leipzig, Matthes. — Jahrbuch d. Vereins f. wiss. Pädagogik. 39. Jahrg. Dresden, Bleyl & Kämmerer. — O. Willmann, Didakdik. 2. Bd. Braunschweig, Vieweg, 1888. — W. Rein, Systemat. Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — W. Münch, Geist des Lehramts. Berlin, G. Reimer. — W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann). — Rein, Pickel, Scheller, Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts. 1.—8. Schuljahr. Dresden, Bleyl & Kämmerer.

4. Praxis und Theorie der Schulkirchengeschichte

Prof. Dr. **Thrändorf**-Auerbach i/S.

I. Lehrproben

1. Alte Kirchengeschichte

a) Das Christentum im Verhältnis zum Römerreich und zur antiken Bildung: Kaiserkultus und Monotheismus (Brief des Plinius), Zeitphilosophie und Christentum (Lucian, Celsus, Justin der Märtyrer, Minucius Felix und Julian der Abtrünnige).

b) Gottesstaat und Papstgewalt: Empirische Kirche und Gottesreich identisch (Augustin), der Einzelne und die Auktorität der Kirche, Freiheit und Determination (Pelagius).

c) Weltflucht und Weltbeherrschung: Die Bettelmönche und die Hierarchie (Franz von Assisi und Innocenz III.).

d) Dogma und eigenes Geistesleben: Die Scholastik (Anselm), die Mystik (Eckehart, Tauler usw.).

2. Neuere Kirchengeschichte

a) Christentum und Gewissen: Ablaß und Thesen, Klerus und allgemeines Priestertum, Glaube und gute Werke, Almosen oder Armenpflege, Christentum und Kapitalismus (»An den Adel«). — Christliche Freiheit und wahre Sittlichkeit (»Von der Freiheit«). — Staatsgewalt und Gewissen, Reformation und Revolution, Gewissensfreiheit und Landeskirche.

b) Der christliche Glaube und das neue Weltbild: Reimarus und Lessing (Fragmente, Gegensätze, Beweis des Geistes und der Kraft), Holbachs Materialismus und Rousseaus und Friedrichs d. Gr. Kritik. — Wesen der Religion und Erziehung zur Religiosität bei Schleiermacher.

c) Das Christentum als soziale Kraft. Rettungsanstalten für sittlich Gefährdete und Gefallene (Wichern), Krankenpflege (Fliedner). — Kampf gegen den egoistischen Kapitalismus (Werners patriarchalischer Lösungsversuch, Kingsleys Produktivassoziationen und die Gewerkvereine und Gewerkschaften.

II. Theoretische Begründung

1. Aufgabe und Ziel: Verständnis und Interesse für das Werden, den Wert und das Wesen des Gottesreiches und Anregung zur Mitarbeit.

2. Lehrplan und Stoffbehandlung: Typische Vertreter der Hauptwendepunkte, historisch-genetische Anordnung mit Rücksicht auf die Entwicklungsstufen des jugendlichen Geistes. — Nicht dozierendes Verfahren, sondern Anleitung zum Selbststudium und zu eigenem Fühlen und Denken.

Literatur

Thrändorf, Allgem. Methodik des Religionsunterrichts. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1903. — Reukauf, Didaktik des evangelischen Religionsunterrichtes. 2. Aufl. Leipzig 1906. — Schriften der Pädagogischen Gesellschaft. 1. Heft: Zum Religionsunterricht. 2. Aufl. Dresden 1905. — Bousset, Das Wesen der Religion, dargestellt an ihrer Geschichte. Halle 1903. — Harnack, Das Wesen des Christentums. Leipzig, 45—50. Tausend. — Hans von Schubert, Die heutige Auffassung und Behandlung der Kirchengeschichte. Tübingen 1902. — Pfleiderer, Die Entwicklung des Christentums. München 1907. — Weinel, Jesus im 19. Jahrhundert. Tübingen 1903. — Derselbe, Ibsen. Björnson. Nietzsche. Tübingen 1908. — Hans von Schubert, Grundzüge der Kirchengeschichte. Tübingen 1902. — Fr. Naumann, Briefe über Religion. Berlin-Schöneberg 1903. — Jahrbücher des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Bd. 20—30, 34, 36 u. 39. Dresden 1888—98, 1902, 1904 u. 1907. — Meltzer, Die Behandlung des Pietismus, Methodismus und Quäkertums in höheren Schulen. Zeitschrift für den ev. Religionsunterricht. Bd. 15. S. 227 ff. — Thrändorf, Die soziale Frage in Prima. Dresden, Bleyl & Kämmerer, 1905. — Rinn und Jüngst, Kirchengeschichtliches Lesebuch. Schülerausgabe. Tübingen 1904. — Reukauf und Heyn, Lesebuch zur Kirchengeschichte. 1. Bd.: Bis zur Reformation. Leipzig 1904. — Reukauf u. Heyn, Präparationen für den Evangelischen Religionsunterricht. 10. Bd., 1. Hälfte. Kirchengeschichte bis 1500 bearbeitet von Heyn. Leipzig 1906. 2. Hälfte. Von 1500 bis zur Gegenwart. Leipzig 1908. — Thrändorf u. Meltzer, Kirchengeschichtliches Lesebuch. (I. Teil: Alte und Mittelalterliche Kirchengeschichte, II. Teil: Reformation und Gegenreformation, III. Teil: Neuzeit.) Dresden 1906 u. 1907.

5. Les pédagogues et les institutions scolaires de la Suisse

Direktor **F. Guex,** Professor an der Universität Lausanne

1. Les écoles avant la Réformation.
2. La réforme religieuse.
3. L'école au 17ème et au 18ème siècle.
4. Rousseau, Pestalozzi, Herbart et les modernes.
5. L'école suisse au 19ème siècle.
6. L'école suisse contemporaine: organisation des écoles publiques et tendances actuelles.

Literatur

O. Hunziker, Geschichte der schweizerischen Volksschule. Zürich 1881. — A. Huber, Jahrbuch des Unterrichtswesens in der Schweiz. Zürich 1908. — J.-P. de Crousaz, Traite de l'éducation des enfants. La Haye 1722. — A-C. Chavannes, Essai sur l'éducation intellectuelle. Lausanne 1787. — F. Guex, Histoire de l'instruction et de l'éducation. Lausanne u. Paris 1905.

6. Die Lebensanschauungen der grossen Pädagogen von Rousseau bis zur Gegenwart

Privatdozent Dr. **H. Leser**-Erlangen

Einleitung

a) Bedeutung unseres im Zusammenhang mit der jeweiligen Welt- und Lebensanschauung zu gebenden Durchblicks durch die Geschichte der pädagogischen Bewegungen — für die gerechte Würdigung ihrer charakteristischen Ausprägungen im allgemeinen und für ihre gegenwärtige Lage im besonderen. Emanzipation des Unterrichtswesens zu einem selbständigen Zweig der Kulturarbeit (in Praxis und Theorie) eine moderne Leistung; mit immer entschiedenerem Vorgang der Ideen, der Theorie: Selbständigkeit der Pädagogik als Wissenschaft. Gründe für die Wichtigkeit des Zusammenhangs mit der Lebensanschauung. Bestimmung der Aufgabe.

b) Die allgemeine geistige Situation der neueren Zeit und ihre pädagogische Bedeutung im Gegensatz zum Mittelalter. Passivität, Fertigsein, bloß stoffliches Interesse — Aktivität, Mikrokosmosgedanke, formale Bildung. Begriff der »Bildung«.

c) Besondere Beleuchtung dieser Thesen an den leitenden Ideen der Renaissance und der Aufklärung. 1. Stufe: Die weltlich gelehrte Bildung des Humanismus (Erasmus) und die religiöse Bildung der Persönlichkeit in der Reformation (Luther), beide in ihrer pädagogischen Bedeutung innerhalb des gesamten Erziehungswesens der Neuzeit (Melanchthon), einerseits und die Jesuitische Pädagogik andrerseits. 2. Stufe: Die Autonomie der natürlichen Vernunft und die reale Kultur. Montaigne und Bacon.

I. Rousseau, die Kritik der Aufklärung und die prinzipiell neue pädagogische Problemstellung

Geistiger und sozialer Hintergrund, auf dem Rousseau steht, und von dem er sich abhebt: Frankreich und der moderne Kulturstaat. Leben,

Schriften und Allgemeines seiner Lebensanschauung: Zusammenstoß des Menschen und seiner persönlichen, überverstandesmäßigen Ursprünglichkeit mit Geschichte und Gesellschaft. Beziehungen und Gegensatz zur Aufklärung, Naturoptimismus — radikaler Gesellschaftspessimismus und die ausschließliche, selbständige Bedeutung der Erziehung zur Lösung des Konfliktes. Ihre zentrale Stellung in der menschlichen Lebensarbeit zur Entwicklung des rein menschlichen Wesens im persönlichen, antisozialen Sinne. Schriften, besonders Emile, etwas genauer analysieren. Laisser faire la nature. Würdigung und Kritik. Was versteht Rousseau unter Natur?

II. Die Überwindung der Aufklärung und die Vergegenwärtigung eines neuen umfassenden Humanitätsideals

Die Epoche des großen Idealismus (Kant-Hegel) in ihren leitenden Ideen. Orientierung des Menschen und seiner Erziehung an den weltgeschichtlich typischen Ausprägungen der geistigen Seite des Menschheitslebens — im Gegensatz zu Rousseau.

1. Der Neuhumanismus. Die neue große Renaissance des Klassischen

Besonders Fr. Aug. Wolf und Goethe. Allgemeine Lebensanschauung und ihre pädagogische Bedeutung als charakteristische Zeichen der neuen Zeit. Die Altertumswissenschaft mit ihrem zusammenfassenden Blick auf den objektiven Geistesgehalt der klassischen Kultur (als die weltgeschichtlich bedeutsamste d. i. klassische Objektivation des Menschen) und deren Zusammenhang mit den Erziehungsfragen. Schiller und die Kunst in ihrer Bedeutung für die Erziehung.

2. Die spezifisch pädagogischen Verarbeitungen des neuen Lebensprogramms

a) **Die philosophische Erziehungslehre.**

α) Pestalozzi.

aa) Der Grundcharakter seiner Pädagogik. Bei dem Mißverhältnis zwischen seiner tiefen Intuition und dem Mangel an logisch-systematischer Kraft ist das Biographische wichtig: seine Ideen leben mehr unmittelbar in seiner Lebensarbeit, im dunklen Drange seines Schaffens als in bewußter Theorie. Streit über das, was er eigentlich gewollt hat. Das spezifisch menschliche Lebensproblem (»Abendstunde eines Einsiedlers«) im Zusammenhang mit dem neuklassischen und idealistischen Geist beleuchtet. Natur und Geist, Notwendigkeit und Freiheit (»Nachforschungen«): Die Erziehung eine dem »Geist« im spezifischen Sinne sich zuwendende Aufgabe. Entwicklung der »reinen Menschlichkeit«.

bb) Das Wesen der Elementarbildung und das Verhältnis von Gemüt, Geist und Kunstkraft. Die intuitive Unmittelbarkeit des Geistes und ihre pädagogische Verwertung. Pestalozzis »Anschauung«. Geistige Ursprünglichkeit und die individuellen Lebensbestimmtheiten: der soziale Faktor. Formalbildung. Dynamische Fassung — dienende Pädagogik. Gemütsbildung als A und O jeder Erziehung.

cc) Die Verwirklichung. αα) Allgemeines über die Methode. ββ) Die Familie (»Lienhard und Gertrud«, »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«) als Zentrum und dauerndes Leitmotiv aller pädagogischen Unternehmungen und als die beste Sphäre zur Anwendung und Bewahrheitung aller seiner pädagogischen Ideen (Anschauung, Umgang, Arbeit, »Individualbestimmung«). γγ) Die Schule als Organisation des sittlich-religiösen, des wissenschaftlichen und des künstlerischen und technischen Unterrichts.

Kritisches. Verhältnis zu Rousseau einer- und Herbart andrerseits.

β) Fröbel. Lebensanschauung und pädagogische Bedeutung (»Menschenerziehung«): Pädagogik des Spiels im historischen Zusammenhang und sachlichen Wert. Kindergarten, Mutter- und Koselieder. Kritik.

b) **Die wissenschaftliche Erziehungslehre.**

Kurze Würdigung des Vorläufers Locke. Hauptrepräsentant Herbart.

aa) Der Grundcharakter seiner Pädagogik. Prinzipielle wissenschaftliche Inangriffnahme des Gebietes der Pädagogik und damit die prinzipielle Entwicklung eines vom pädagogischen Gesichtspunkt gegebenen psychologischen Durchblicks durch die Wirklichkeit und das Leben, einer eignen pädagogischen Gedankenwelt. In dieser pädagogischen Wendung, welche hier die Philosophie (speziell die Psychologie) nimmt, liegen einerseits die Schwächen seiner Philosophie vom Standpunkt der Tendenz auf eine abschließende Ansicht der Dinge (Philosophie = pädagogische Wissenschaft!), andrerseits die Größe seiner Pädagogik vom Standpunkt ihrer weltgeschichtlichen Entwicklung zur wissenschaftlichen Selbständigkeit.

bb) Darstellung seiner Metaphysik und Psychologie, soweit sie in dieser Hinsicht in Betracht kommen. Problem der organischen oder mechanistisch - intellektualistischen Auffassung. Worin besteht hiernach Freiheit? Begriff der »Bildsamkeit«.

cc) Verhältnis zur Ethik, Weg und Ziel der Erziehung. Darstellung seiner Ethik. Dreiteilung der pädagogischen Aufgaben. »Erziehender Unterricht.« Möglichst ausführliche Analysis und kritische Würdigung seiner Theorie des »Unterrichts«. Das »Interesse«.

c) **Vertiefung und methodische Weiterentwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik** bis zur Gegenwart (besonders Ziller und Rein).

III. Der realistische Rückschlag seit der Mitte des 19. Jahrhunderts und seine pädagogischen Thesen für die Erziehung im Volks- und Mittelschulwesen

Die naturwissenschaftliche und insbesondere die ausschließlich biologisch-anthropologische Betrachtung und Ableitung des Menschen und seiner geistigen Güter und Kritik der entsprechenden Auffassung und Lösung des pädagogischen Problems. H. Spencer. Schluß. Probleme der Gegenwart.

Literatur

Zuerst kommt es auf die an den betreffenden Stellen zu nennenden Werke (sowohl diejenigen theoretischen Inhalts als auch die Schulbücher, Fibeln usw.) der großen Pädagogen selbst an (vor allem von Locke, Ratke, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Herbart, Fröbel). Unser historischer Durchblick basiert wie auf der Kenntnis

der Geschichte der Pädagogik auch auf der der allgemeinen geistigen und sozialen Bewegungen, wie sie die Philosophie und Kulturgeschichte erforscht. In letzterer Hinsicht — es fehlt an größeren, guten Gesamtdarstellungen — seien nur beispielsweise genannt: Jakob Burckhardt, Die Kultur der Renaissance in Italien, und in philosophischer Hinsicht das glänzende und tiefe Werk von Eucken, Die Lebensanschauungen der großen Denker, von Plato bis zur Gegenwart. 6. Aufl. 1905.

Auch in der Geschichte der Pädagogik sehe ich von der zahlreichen, zum Teil sehr guten Spezialliteratur ab und nenne nur: K. v. Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsre Zeit. 4 Bde. 5. Aufl. 1877. (Wenn auch teilweise etwas veraltet, so doch für die großen Persönlichkeiten [Rousseau, Pestalozzi] gut.) — Karl Schmidt, Geschichte der Pädagogik in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhange mit dem Kulturleben der Völker. 4. Aufl. ediert von Lange. Bd. III u. IV. 1890 ff. (Sehr ungleich.) — K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit. 1884 ff. Bd. II, 2—V, 3. (Sehr eingehend und besonders für die Organisation des Schulwesens gut. Die einzelnen Abschnitte sind von verschiedenen Gelehrten bearb.) — Th. Ziegler, Lehrbuch der [neueren] Pädagogik. Mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. In Baumeisters Handbuch der Erziehungslehre. 2. Aufl. 1903. — H. Schiller, Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. (Für Comenius und Philanthropinismus gut, neuere Zeit zu kurz.) 3. Aufl. 1894. — Fr. Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. 2 Bde. 2. Aufl. 1896. (Ausgezeichnetes Werk.) — Ders., Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium. 1902. (Populär geschrieben.) — Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 2. Aufl. 1902 ff. (Dieses wertvolle Werk enthält auch über eine Reihe von Persönlichkeiten sehr gute Abhandlungen und ausführliche Literaturangaben.) Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

7. Praktische Richtungen in der modernen Erziehung

Direktor Dr. **Pabst**-Leipzig

1. Das Bildungsideal und die Schule. Wissen und Können. Lernschule und Erziehungsschule. Das Prinzip der Selbsttätigkeit in der Erziehung. Erziehung durch Arbeit und die Arbeitsschule als Erziehungsschule.

2. Der Handarbeitsunterricht für Knaben und Mädchen. Psychologische und pädagogische Begründung seiner Notwendigkeit. Ausgestaltung des Handarbeitsunterrichts. Seine Bedeutung für die Erziehung Schwachbegabter und nicht Vollsinniger. Die Handarbeit im Dienste des Unterrichts (didaktischer Arbeitsunterricht).

Praktische Durchführung des Arbeitsunterrichts in verschiedenen Systemen und Ländern (Erläuterung durch Beispiele, Abbildungen und Lichtbilder).

Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des Handarbeitsunterrichts für Mädchen.

3. Der experimentelle (heuristische) Unterricht in Physik und Chemie und der biologische Unterricht. Der Zusammenhang des hauswirtschaftlichen und des naturwissenschaftlichen Unterrichts.

Mathematischer Unterricht auf praktischer Grundlage.

4. Die Reform des Zeichenunterrichts im Zusammenhange mit den modernen Bestrebungen auf anderen Gebieten. Handarbeit und Zeichenunterricht; das Zeichnen im naturwissenschaftlichen und geographischen Unterricht; Zeichnen als allgemeines Ausdrucksmittel. Zeichenunterricht und Kunsterziehung.

Literatur

O. W. Beyer, Handarbeit der Knaben, und R. Rissmann, Der Handarbeitsunterricht der Knaben. In Reins »Encyklopädischem Handbuch der Pädagogik«. 2. Aufl. Langensalza 1905. — K. Biedermann, Die Erziehung zur Arbeit. 2. Aufl. Leipzig 1883. — Blätter für Knabenhandarbeit. Herausgegeben von Dr. A. Pabst. 22. Jahrgang. Leipzig 1908. — A. Pabst, Die Knabenhandarbeit in der heutigen Erziehung. Leipzig, B. G. Teubner, 1907. — Ders., Die psychologische und pädagogische Begründung der Notwendigkeit des praktischen Unterrichts. Vortrag, gehalten auf dem ersten Kongreß f. Kinderforschung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1907. — Ders., Praktische Erziehung. Leipzig, Quelle & Meyer, 1908. — A. Schreiber, Das Buch vom Kinde. Leipzig, B. G. Teubner, 1904. — K. Fischer, Der naturwissenschaftliche Unterricht bei uns und im Ausland. Berlin, J. Springer, 1905. — O. Schmeil, Reformbestrebungen auf dem Gebiete des naturgeschichtlichen Unterrichts. Stuttgart, E. Nägele, 1905. — G. Kerschensteiner, Grundfragen der Schulorganisation. Leipzig, B. G. Teubner, 1907. — Rein, Deutsche Schulerziehung. München, J. F. Lehmann, 1907. — J. Hipp, Handarbeit der Mädchen. Straßburg, F. Bull, 1903. — G. Kerschensteiner, Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. München, C. Gerber, 1905. — F. Kuhlmann, Neue Wege des Zeichenunterrichts. Stuttgart, W. Effenberger, 1904. — H. Hahn, Physikalische Freihandversuche. Berlin, O. Salle, 1905. — O. Lyon, Die Fortbildungsschule für Mädchen. Leipzig, B. G. Teubner, 1906.

8. Der Kampf der guten mit der schlechten Literatur

Dr. **Ernst Schultze**-Hamburg-Großborstel

1. Schwere Schädigungen, die durch Verbreitung schlechter Literatur herbeigeführt werden.

2. Die Verbreitung guter Literatur als einziges erfolgreiches Mittel dagegen.

3. Besonderes Beispiel: Gute und schlechte Kriminalliteratur als Volkslektüre.

4. Abriß der Geschichte der schlechten und der Verbreitung guter Literatur.

5. u. 6. Gliederung der Verbreitung guter Literatur in: a) Volkstümliche Bibliotheken; b) Herstellung guter und billiger Volksbücher.

9. Der Kampf um die fremdsprachliche Methodik

Prof. **G. Budde**-Hannover

I. Altsprachliche Methodik:

1. Der grammatische Formalismus als Hauptprinzip auf allen Stufen.
2. Der Realismus als Hauptprinzip auf allen Stufen.

3. Der grammatische Formalismus als Hauptprinzip auf der Unter- und Mittelstufe, der Realismus als alleiniges Prinzip auf der Oberstufe.

II. Neusprachliche Methodik:

1. Der grammatische Formalismus als Hauptprinzip auf allen Stufen und der Beginn von Reformbestrebungen.

2. Der utilitaristische Formalismus als Hauptprinzip auf allen Stufen.

3. Der grammatische und der utilitaristische Formalismus als Hauptprinzipien auf der Unter- und Mittelstufe, der Realismus als alleiniges Prinzip auf der Oberstufe.

Literatur

Breymann, Neusprachl. Reformliteratur Heft 1—3. — Budde, Bildung und Fertigkeit. — Ders., Geschichte der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen von 1812 bis auf die Gegenwart. — Ders., Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten. — Ders., Die Theorie des fremdsprachlichen Unterrichts in der Herbartschen Schule. — Ders., Der Kampf um die höheren Knabenschulen im Spiegel des modernen Geisteslebens. — Dettweiler, Didaktik und Methodik des Lateinischen. — Ders., Didaktik und Methodik des Griechischen. — Eckstein, Lateinischer Unterricht. — Glauning, Methodik des Englischen. — Lattmann, Geschichte der Methodik des lateinischen Unterrichts. — Lehrproben u. Lehrgänge. — Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten. — Monatsschrift für höhere Schulen. — Münch, Methodik des Französischen. — Naegelsbach, Gymnasialpädagogik. — Nath, Lehrpläne und Prüfungsordnungen. — Neue Jahrbücher für klassische Philologie und Pädagogik. — Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts. — Perthes, Zur Reform des lateinischen Unterrichts auf Gymnasien und Realschulen. — Rein, Pädagogik im Grundriß. — Ders., Pädagogik in systematischer Darstellung. — Ders., Encyklopädie. — Rethwisch, Jahresberichte. — Schiller, Geschichte der Pädagogik. — Ders., Handbuch der praktischen Pädagogik. — Schmidt, Encyklopädie. — Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts vom 4.—7. Dezember 1890. — Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts vom 6.—8. Juni 1900. — Wendt, Encyklopädie des französischen Unterrichts. — Wiese, Verordnungen. — Willmann, Didaktik. — Ders., Pädagogische Vorträge. — Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht. — Zeitschrift für das Gymnasialwesen.

10. Spezielle Didaktik: Lektionen in der Seminarübungsschule (Grietgasse 17a) vormittags von 10—12 Uhr vom 5.—8. August und Diskussion

Geleitet von Oberlehrer **Böhm**

III. Kolonialwissenschaftliche Kurse

für Beamte, Lehrer und Lehrerinnen

Für Lehrer und Lehrerinnen verfolgen diese Kurse die besondere Aufgabe, dieselben zu eingehenden kolonialwissenschaftlichen Studien anzuregen und sie zu veranlassen, die bezüglichen Fragen im Schulunterricht in geeigneter Form recht gründlich zu berücksichtigen. Die Schule muß in allererster Linie mitwirken, wenn es sich darum handelt, in den weitesten Kreisen unseres Volkes das Verständnis und Interesse für unsere kolonialen Bestrebungen zu fördern und zu beleben.

1. Vergleichende Kolonialpolitik

Prof. Dr. **Anton**

1. Einleitung: Die Welt- und Kolonialpolitik Deutschlands, ein Gebot der Selbsterhaltung.
2. Entstehung der Kolonialreiche Hollands, Englands und Deutschlands.
3. Erschließung der Kolonien durch Eisenbahnen.
4. Die Landfrage in den Kolonien.
5. Das Eingeborenenproblem.
6. Koloniale Handelspolitik.
7. Verfassung und Verwaltung.
8. Kulturfortschritte unserer Kolonien. (Änderungen vorbehalten.)

2. Deutsch-Ostafrika

Prof. Dr. **Uhlig**-Berlin

Allgemeiner Teil: Geographische und politische Lage Deutsch-Ostafrikas. Sein geologischer Aufbau und seine Oberflächenformen. Karten des Landes. Das Klima. Die Fluß-Systeme der zu den Ozeanen entwässerten und die der abflußlosen Gebiete. Flora und Vegetationsformen des Landes. Seine Nutzpflanzen, einheimische und eingeführte. Die eingeborene Fauna und die Haustiere. Kurzer Überblick über die Bevölkerung.

Besonderer Teil: Der Nordosten der Kolonie: Tanga, Panganis und Hinterland bis zum Kilimandjaro und Meru. — Die Küste vom Wanis bis zum Rufiyi und das Hinterland bis nach Usagara und Uhehe. — Die Südküste und das Land bis nach Songea. — Das zentrale Hochland. — Das Zwischenseengebiet und die Ufer des Viktoriasees, Kiwu und Tanganyika. — Nyasa-Land.

Schluß: Handel und Verkehr. Literatur.

3. Deutsch-Südwestafrika

Prof. Dr. **Dove**

Weltlage. — Beziehungen zu den Nachbargebieten. — Der Aufbau des Landes und sein Einfluß auf die Verkehrsentwicklung. — Mineralische Schätze. — Das Klima und die Pflanzenformationen. — Die im Klima und der Pflanzenverteilung gegebenen Grundlagen des wirtschaftlichen Lebens. — Die Tierwelt. — Die Bevölkerung. — Die Weißen im Lande. — Wirtschaftliche Zukunft des Landes.

4. Togo

Regierungsrat Dr. **Graef**-Weimar

Erwerbung und Weltlage. — Beziehungen zu den Nachbargebieten. — Aufbau des Landes und sein Einfluß auf die Verkehrsentwicklung. — Die Bodenschätze. — Klima und Pflanzenformationen. — Die im Klima und in der Vegetation gegebenen Grundlagen des wirtschaftlichen Lebens. — Die Tierwelt. — Die Eingeborenen: Ihre wirtschaftliche Betätigung. Ihre Sitten und Rechtsgebräuche. — Die Europäer im Lande. — Die Feinde der europäischen Kolonisation. — Die Verwaltung des Landes und

die Rechtspflege. — Die Sonderstellung Togos im Vergleich zu den andern Schutzgebieten. — Die Nachbarschaft von Kamerun. — Die wichtigsten Fragen der Entwicklung: Die Arbeiterfrage. Die Landfrage. Die Finanzfrage. Die Verkehrsmittel. Der Handel. — Der wirtschaftliche Wert und die Zukunft des Landes.

5. Koloniale Nutzpflanzen

und ihre Erzeugnisse unter besonderer Berücksichtigung der Deutschen Kolonien

Mit Demonstrationen und Vorführung von Lichtbildern: Prof. Dr. **Voigt**-Hamburg

1. Die wichtigsten pflanzlichen Handelsprodukte der Welt, ihre Produktions- und Absatzgebiete.
2. Der heutige Anteil der deutschen überseeischen Besitzungen an der Lieferung pflanzlicher Rohstoffe für den Welthandel und der Bedarf des deutschen Reiches an diesen Erzeugnissen.
3. Kaffee, Kakao, Kola, Tee.
4. Tabak.
5. Kokos, Ölpalme, Erdnuß, Sesam.
6. Baumwolle, Sisal, Sanseviera, Manilahanf, Jute, Piassava, Raphiabast.
7. Mais, Reis, Zuckerrohr, Maniok.
8. Gewürze.
9. Kautschuk.
10. Gummi und Harze.
11. Farb- und Gerbstoffe.
12. Arzneistoffe.
13. Nutzhölzer.
14. Obst.
15. Spezielles: Kaffee in Ostafrika, Kakao in Kamerun und Samoa, Kola in Togo und Kamerun; Kokos in der Südsee, Neuguinea und Afrika, Ölpalme in Togo und Kamerun, Sesam und Erdnuß in Ostafrika; Baumwolle in Togo und Ostafrika, deutsch koloniale Baumwollunternehmungen, Sisal in Ostafrika, die Raphiapalmen; Mais in Togo, Reis, Maniok und Zuckerrohr in Ostafrika; Ingwer, Zimt und Nelken in Ostafrika; die einheimischen Kautschukpflanzen der Kolonien, Plantagenkautschuk; arabisches Gummi und Kopale; Chinarinde in Ostafrika, Strophanthus; Mangroverinde aus Ostafrika, die Wattlerinden; afrikanisches Mahagoni, einheimische Nutzhölzer, Teak; Bananen aus Kamerun.

Literatur

Zeitschriften: Der Tropenpflanzer, Zeitschrift für tropische Landwirtschaft, Organ des kolonialwirtschaftl. Komitees. Berlin. — Der Pflanzer. Ratgeber für tropische Landwirtschaft, unter Mitwirkung d. biol. landw. Instituts Amani. — Semler, Die tropische Agrikultur. Ein Handbuch f. Pflanzer u. Kaufleute. 4 Bde. Bd. 1—3. 2. Aufl. Herausg. von O. Warburg, M. Busemann u. R. Hindorf. Wismar, Hinstorff. — Fesca, M., Der Pflanzenbau in den Tropen und Subtropen. Bd. 1 u. 2. Berlin, Siesseroth 1904—07. — Wohltmann, J., Die natürlichen Faktoren der tropischen Agrikultur und die Merkmale ihrer Beurteilung. Leipzig, Duncker & Humblot,

1892. — WARBURG, O., Die Kautschukpflanzen und ihre Kultur. Berlin, Mittler, 1900. — HEINE, C., Die Baumwolle. Leipzig, Wigand, 1908. — Die Kulturen der Kolonien, herausgegeben vom kolonialwirtschaftlichen Komitee. Berlin, Mittler. — Wirtschaftsatlas der deutschen Kolonien. Herausgegeben vom kolonialwirtschaftlichen Komitee. Berlin 1906.

IV. Kurse über Schulhygiene für Ärzte, Lehrer und Lehrerinnen

1. Allgemeine Schulhygiene für Ärzte und Lehrer

Prof. Dr. **Gärtner**

I. Die Notwendigkeit der Schulhygiene, ihre Entstehung und Entwicklung. Die Schulkrankheiten: Kurz- und Schwachsichtigkeit, die verschiedenen Rückgratsverkrümmungen, Kopfschmerz und Nasenbluten, Appetit- und Schlaflosigkeit, mangelhafte Ernährungsverhältnisse, nervöse und psychische Störungen, die Infektionskrankheiten der Schüler: Masern, Röteln, Scharlach, Diphtherie, Genickstarre, kurze Besprechung der übrigen für die Schule in Betracht kommenden Infektionskrankheiten. Die Mittel gegen die Infektionen mit Bezug auf den Kranken, Geschwister, Hauseinwohner und Lehrer, der Schul- bezw. Klassenschluß. Gesetzliche Bestimmungen.

II. Schulbauten. Anforderungen in bezug auf Lage, Bauart, Größe des Schulhauses und der Schulzimmer. Belichtung der Schulräume mit natürlichem, mit künstlichem Licht. Die Heizung der Schulen: Ofenheizungen, Dampf-Wasser-Luftheizungen. Ventilation: Anforderungen, Einrichtung und Durchführung.

Schulutensilien vom gesundheitlichen Standpunkt, insbesondere Schulbänke, Bücher, Tafeln und Schreibhefte, einschließlich Steil- und Schrägschrift. Die Reinlichkeit in der Schule.

II. Die Hygiene des Unterrichts; Stundenzahl und Anordnung der Schulstunden, Schul- und Hausarbeiten, Pausen, Ferien. Die Überbürdungsfrage. Turnen und Turnspiele. Die Frage der sexuellen Aufklärung. Die gesundheitlichen Verhältnisse des Hauses zu denen der Schule. Die Notwendigkeit der Schulärzte, ihre Aufgaben in bezug auf die Untersuchung der Kinder und auf die Würdigung der verschiedenen Schulen und Schullokalitäten. Die Stellung der Schulärzte zu den Kindern, den Eltern, den Lehrern, den Schulleitern und Aufsichtsbehörden.

Literatur

BURGERSTEIN und NETOLITZKY, Handbuch der Schulhygiene. II. Aufl. Jena, G. Fischer, 1902. — BAGINSKY und JANKE, Handbuch der Schulhygiene. 2 Bände. III. Aufl. Stuttgart 1900. — EULENBERG u. BUCH, Schulgesundheitslehre. 2 Bände. II. Aufl. Berlin 1900. — WEHMER, Encyklopädisches Handbuch der Schulhygiene. Wien 1904. — KOTELMANN, Schulgesundheitspflege. II. Aufl. München 1903. — JANKE, Grundriß der Schulhygiene. II. Aufl. Hamburg 1902. — FÜRST u. PFEIFFER, Schulhygienisches Taschenbuch. Hamburg und Leipzig 1907. — POELCHAU, Anleitung für die schulärztliche Tätigkeit. Hamburg und Leipzig 1908. — Zeitschrift f. Schulgesundheitspflege. Hamburg 1888 u. f. — Gesunde Jugend. Zeitschrift f. Schulgesundheitspflege in Schule und Haus. Leipzig 1901 u. f. — Internationales Archiv

für Schulhygiene. Leipzig 1905 u. f. — Jahrbuch der schweizerischen Gesellschaft für Schulgesundheitspflege. Zürich 1900 u. f. — Das »Schularztzimmer auf der Bayrischen Jubiläums-Landes-Ausstellung in Nürnberg«. Großes Literaturverzeichnis enthaltend. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer 1900.

2. Stimmbildung und Stimmpflege in der Schule

Privatdozent Dr. **H. Gutzmann**-Berlin

1. Die Atembewegungen beim Sprechen und Singen.
2. Die Bildung der Stimme. Experimente am künstlichen Kehlkopf und Ansatzrohr.
3. Anatomie und Physiologie des Ansatzrohrs.
4. Die Entwicklung der Stimme und Sprache. Hemmungen dieser Entwicklung: Sprechstörungen. Schulärztliche Untersuchung der Stimme und Sprache.
5. Die Hygiene des Gesangunterrichtes.
6. Die Stimmstörungen in der Schule — bei Schüler und Lehrer. Verhütung dieser Störungen.

Die Vorlesungen schließen sich an das Buch von H. Gutzmann, Stimmbildung und Stimmpflege (Wiesbaden 1906) eng an. Dort ist auch ein umfangreiches Literaturverzeichnis gegeben.

3. Psychopathologie des Kindesalters

Privatdozent Dr. **W. Strohmayer**

1. Die Bedeutung der nervösen und psychischen Anomalien des schulpflichtigen Alters.
2. Die Charaktere der psychopathischen Konstitution.
3. Hysterische Kinder.
4. Die Behandlung psychopathischer und hysterischer Kinder.
5. Epileptische Kinder.
6. Versorgung und Behandlung epileptischer Kinder.
7. Die Ursachen des kindlichen Schwachsinns.
8. Der körperliche Habitus schwachsinniger Kinder.
9. Der Intelligenzdefekt des Schwachsinns.
10. Gebahren und Handeln Schwachsinniger.
11. Die forensische Bedeutung des jugendlichen Schwachsinns.
12. Verblödungspsychosen des jugendlichen Alters.

4. Das Auge, seine Erkrankungen und Pflege während der Schulzeit

Mit Demonstrationen und Übungen: Prof. Dr. **Hertel**

1. Bau und Untersuchungsmethoden des Auges mit besonderer Berücksichtigung der Refraktionsanomalien.
2. Kurzsichtigkeit, Weitsichtigkeit, Astigmatismus.
3. Die wichtigsten Erkrankungen des Auges bei Schulkindern.
4. Hygiene des Auges während der Schulzeit.

Literatur

Fuchs, Lehrbuch der Augenheilkunde. Leipzig 1907. — Schwarz, Die Funktionsprüfung des Auges. Berlin 1904. — Hess, Die Anomalien der Refraktion

und Akkomodation des Auges mit einleitender Darstellung der Dioptrik des Auges. Leipzig 1902. — HEINE, Anleitung z. Augenuntersuchung bei Allgemeinerkrankungen. Jena, G. Fischer, 1906. — FICK, Gesundheitspflege des Auges. Leipzig 1899. — v. HIPPEL, Über den Einfluß sshulhygienischer Maßnahmen auf die Schulmyopie. Gießen 1889. — SCHMIDT-RIMPLER, Die Schulkurzsichtigkeit und ihre Bekämpfung. Leipzig 1890. — KÖNIGSHÖFER, Über die Geschichte und die Ziele der Hygiene des Auges. Tübingen 1898.

5. Hygiene des Mundes und der Zähne

Privatdozent Dr. **G. Hesse**

Zahnpflege in Schule und Heer. Die Erhaltung der Zähne. Ursachen und Formen von Unregelmäßigkeiten des Bisses und der Stellung einzelner Zähne. Orthopädie des Gebisses. Geschichte der Zahnheilkunde (mit Demonstrationen).

Literatur

JESSEN, Der heutige Stand der zahnhygienischen Frage. D. Z. W. 1907. — Ders., Städtische Schulzahnärzte und ortsansässige Zahnärzte. D. Z. W. Nr. 22. — SCHEFF, Lehrbuch der Zahnheilkunde. — STERNFELD, Über Bißarten und Bißanomalien. D. M. E. Z. 1888. — PARREID JUL, Über den Einfluß adenoider Wucherungen im Nasenrachenraum auf die Zahnstellung. D. M. E. Z. 1896. — WALKHOFF, Unregelmäßigkeiten in der Zahnstellung und ihre Behandlung. 1891. — PFAFF, Handbuch der Orthodontie. — CASE, The esthetic correction of facial conturs in the practice of Dental orthopedia. Dental Cosmos. 1895. — PFAFF, Über die Regulierungsmethode in ihrer geschichtl. Entwicklung mit besonderer Berücksichtigung ihrer Vorteile und Nachteile. D. M. E. Z. 1908. — KUNERT, Über die Selbstregulierung des Gebisses. D. M. E. Z. 1903. — Mc BRIDE, Kunst und Mechanik in der Orthodontie. Korrespondenzblatt für Zahnärzte. 1904. — GEIST JAKOBI, Geschichte der Zahnheilkunde. — RIESENFELD, Die Schutzheilige der Zahnärzte. D. M. E. Z. 1907. — KRONFELD, Der Zahnarzt in der modernen Kunst. Vierteljahrsschrift für Zahnheilkunde 1906.

6. Das Gehörorgan, seine Erkrankungen und Pflege während der Schulzeit

Prof. Dr. **Wittmaack**

1. Bau und Bedeutung des Gehörorgans für den Unterricht.
2. Funktionsprüfung des Gehörs.
3. Sonstige Untersuchungsmethoden (Otoscopie, Rhinoscopie usw.).
4. Die wichtigsten Erkrankungen des Gehörorganes während der Schulzeit.
5. Erkennung, Behandlung und Vorbeugung dieser Erkrankungen.
6. Taubstummheit, ihre Ursachen und Unterricht der Taubstummen.

Literatur

POLITZER, Lehrbuch der Ohrenheilkunde. V. Aufl. 1908. — BEZOLD, Lehrbuch der Ohrenheilkunde. 1906. — KÖRNER, Lehrbuch der Ohrenheilkunde. 1906. — HARTMANN, Krankheiten des Ohres. VIII. Aufl. 1997. — BEZOLD, Die Taubstummheit. Wiesbaden, Bergmann, 1902. — Ders., Die Schwerhörigen in der Schule. Verhandlungen der deutschen otologischen Gesellschaft. Jena, Fischer, 1905. — PASSOW, Der Schulunterricht des taubstummen Kindes. Verhandlungen

der deutschen otologischen Gesellschaft. Ebenda 1905. — KASSEL, Schule u. Ohrenkrankheiten. Österreichische Ärztezeitung. No. 18. 1905. — LASER, Über das Vorkommen von Schwerhörigkeit und deren Ursachen bei Schulkindern. Deutsche mediz. Wochenschrift. No. 5. 1907. — DENKER, Über die Hörfähigkeit und die Häufigkeit des Vorkommens von Infektionskrankheiten im kindl. u. jugendl. Alter. Zeitschrift für Medizinalbeamte. No. 15. 1904.

V. Physiologie, Psychologie, Theologie, Geschichte, Literatur

1. Physiologie der Sinnesorgane

Privatdozent Dr. **Mangold**-Greifswald

(Siehe Seite 450)

2. Physiologische Psychologie

Prof. **Berger**-Jena

(Siehe Seite 451)

3. Psychologie des Kindes

Dr. **Alfred Spitzner**-Leipzig

Das Schulkind

I

1. Die Epoche der erwachenden **Bildungstriebe**. Zweite Kindheitsstufe (5.—8. Lebensjahr). Der Eintritt des Kindes in das schulpflichtige Alter

a) Das auf Grundlage des entwickelten Selbstbewußtseins sich entfaltende Bildungsbedürfnis des Kindes im Bereich der Wirksamkeit seines Assoziationsmechanismus.

b) Differenzierung 5 fundamentaler Bildungstriebe.

c) Die Grundtatsachen und die Grundgesetze ihrer Bildsamkeit.

Literatur

FRÖBEL, Pädagog. Schriften. Ausgabe von SEIDEL. Leipzig 1883. — HERBART, Allgem. Pädag. und Umriß pädag. Vorlesungen. — STRÜMPELL, Erziehungsfragen. Leipzig 1869. — v. COLOZZA, Psychol. u. Pädag. des Kinderspiels. Ausgabe v. UFER. Altenburg 1900. — SULLY, Untersuchungen über die Kindheit. 2. Aufl. Leipzig 1904. — LEVINSTEIN, Kinderzeichnungen. Leipzig 1905. — KERSCHENSTEINER, Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen. München 1905. — HARTMANN, Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts. Frankfurt a/M. 1906. — Dr. A. ENGELSPERGER, Beiträge zur Kenntnis der physischen und psychischen Natur der sechsjährigen in die Schule eintretenden Münchner Kinder. Zeitschrift für »Experimentelle Pädagogik« von Meumann. Jahrgang 1907. — COMPAYRÉ-UFER, Die Entwicklung der Kindesseele. Altenburg 1900.

II

2. Die Epoche der **Normierung der Bildungstriebe**. Dritte Kindheitsstufe (9.—12. Lebensjahr)

a) Die Übergänge vom mechanischen zum normierten Vorstellen und Handeln des Kindes, bezogen auf die Zwecke der Erziehung. Das Gefühlsbewußtsein als Entwicklungspotenz.

b) Die Differenzierung der Normierungsfähigkeit des Kindes; psychogenetische Ausgestaltung seines Wertbewußtseins.

c) Die Bildsamkeit der Normierungsvorgänge. Grundtatsachen und Grundgesetze.

Literatur

STRÜMPELL, Psych. Pädagogik. Leipzig 1880. — Ders., Psychol. als Lehre v. d. Entwickl. des Seelenlebens im Menschen. Leipzig 1884. — JAHN, Psychologie als Grundlage der Pädagogik. IV. Aufl. Leipzig 1904. — WUNDT, Grundriß der Psychologie. V. Aufl. Leipzig 1903.

III

3. Die Epoche der beginnenden **normierten Selbstbestimmung**. Vierte Kindheitsstufe (13.—15. Lebensjahr)

a) Kausale Verknüpfung des Wert- und des Selbstbewußtseins des Kindes. Zurechnung, Maximenbildung, objektive und subjektive Charakterbildung.

b) Die Zusammenwirkung der Normierungsprozesse in den Leistungen und im Betragen des Kindes. Mehrseitig normierte freie Selbsttätigkeit auf den verschiedenen Gebieten der Bildung; Harmonisierung und Mechanisierung derselben.

c) Ihr Einfluß auf die Bildsamkeit des Kindes: Abschluß des Kindheitsalters, Übergang zum Jugendalter.

Literatur

Vergl. die Angaben unter II. Dazu: HERBART, Allgem. Pädag. und Umriß pädag. Vorlesungen. — FLÜGEL, Das Ich und die sittlichen Ideen. — MARTINAK, Wesen und Aufgabe einer Schülerkunde. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1907.

IV

Die Verschiedenheit der Kindernaturen

a) Klassifikation der Kindernaturen nach den Merkmalen der normalen Bildsamkeit. Die Unterschiede der Begabung.

b) Doppelsinnigkeit des pädagogischen Fehlerbegriffs. Ihre Bedeutung für die Auffassung des Pädagogisch-Normalen und des Pädagogisch-Pathologischen.

c) Zur Pathologie der Bildungsvorgänge im Kinde.

Literatur

HERBART, Briefe über die Anwendung der Psychol. auf die Pädag. Ausgabe von WILLMANN. S. 277 ff. — STRÜMPELL, Die Verschiedenheit der Kindernaturen. Leipzig 1894. — HUTHER, Psychologische Erziehungslehre. Anhang: Charakterologie. Berlin 1898. — RICH. BÄRWALD, Theorie der Begabung. Leipzig 1896. — OPPENHEIM, Die Entwicklung des Kindes. Vererbung und Umwelt. Deutsch von Berta Gaßner. Leipzig 1908. — STRÜMPELL u. SPITZNER, Die Pädag. Pathologie. 3. Aufl. Leipzig 1899. — SPITZNER, Die pädagog. Bedeutung der Lehre von den psychopathischen Minderwertigkeiten. Leipzig 1894. — Ders., Die psychogenen Störungen der Schulkinder. Leipzig 1899. — Ders., Die pädagogische Pathologie im Seminarunterrichte. Gotha 1902. — ALEXEJEFF, Die arithmologischen und wahrscheinlichkeitstheoretischen Kausalitäten als Grundlagen der Strümpellschen Klassifikation der Kinderfehler. Ztschr. f. Phil. u. Päd. v. Flügel, Just u. Rein. 14. Jahrg. H. 2, 3 u. 4.

V

Geschichtlicher Rückblick

a) auf die ältere philosophisch-pädagogische,

b) auf die biologisch-medizinische,

c) auf die neuere exakt-pädagogische Kinderforschung.

Das Verhältnis der drei Richtungen. Folgerungen für die pädagogische Kinderuntersuchung und Kinderforschung.

Literatur

Spitzner, Natur und Naturgemäßheit bei Rousseau. Leipzig 1892. — Tiedemann, Beobachtungen über die Entwickl. der Seelenfähigkeiten bei Kindern. Ausg. v. Ufer. Altenburg 1897. — Pestalozzi, Schriften, Cott. Ausgabe. V. Bd. S. 30 ff. — Herbart, Berichte an Herrn von Steiger und Umriß päd. Vorlesungen. Herbarts pädag. Schriften. Ausgabe von Willmann. 1. Bd. S. 11 ff., 2. Bd. S. 598 ff. — Fröbel, pädag. Schriften. Ausg. v. Seidel. 1 Bd. S. 27 f. — Darwin, Lebensgeschichte eines Kindes, in der Zeitschrift Mind 1877. — Sigismund, Kind und Welt. Ausg. v. Ufer. Braunschweig 1897. — Preyer, Die Seele des Kindes. 5. Aufl. von Karl L. Schäfer. Leipzig 1900. — Strümpell, Außer den angeführten Schriften: Die Geisteskräfte des Menschen, verglichen mit denen der Tiere. Ein Bedenken gegen Darwins Ansicht über denselben Gegenstand. Leipzig 1878. — Hall, Kinderforschung: Die Grundlage der exakten Pädagogik. Übersetzt von Stimpfl. Internationale Bibliothek für Pädagogik und deren Hilfswissenschaften. Bd. IV. S. 150 ff. 1902. — Ausführliche Verzeichnisse der kinderpsychologischen Literatur in Reins Encyklopädie, in Ufers Tiedemann-Ausgabe, in der Zeitschrift für päd. Psychologie u. Pathologie von Kemsies. 1. Jahrg. 3. Heft ff. Vergl. ferner: Ament, Fortschritte der Kinderseelenkunde 1895—1903. Leipzig 1904. — Über die amerik. und englische Forschung vergl. Tracy, »Zeitschrift für Kinderforschung« (Die Kinderfehler), herausgegeben von Trüper, Ufer, Martinak u. Koch. 2. Jahrg. S. 33. — Stimpfl, Zeitschr. f. päd. Psych. u. Path. 1. Jahrg. 6. Heft. — Mac Donald, Ebenda. 2. Jahrg. 2. Heft. — Rein, »Aus dem päd. Univ.-Seminar zu Jena«. VI. Heft. S. 138. — Brahn, Pädag.-psychol. Studien. Beiblatt zur deutschen Schulpraxis in Leipzig — Meumann, Zeitschrift für »Experimentelle Pädagogik«. — Karl L. Schaefer, Bericht über den Kongreß für Kinderforschung und Jugendfürsorge in Berlin (1.—4. Okt. 1906). Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1907.

4. Herbarts Psychologie und ihre Gegner

O. Flügel-Wansleben

1. Herbarts Seelenbegriff im Gegensatz zu Materialismus, Monismus, Dualismus, Idealismus.

2. Die Vorstellungen als Kräfte im Gegensatz zur Vermögenslehre. Mathematische Psychologie und ihre Gegner.

3. Vorstellen, Fühlen und Wollen. Intellektualismus und Voluntarismus. Individual- und Sozialpsychologie.

Literatur

O. Flügel, Die Seelenfrage mit Rücksicht auf die neuern Wandlungen gewisser naturwissenschaftlicher Begriffe. 3. Aufl. Cöthen, Schulze, 1902. 158 S. — Ders., Über das Verhältnis des Gefühls zum Intellekt in der Kindheit des

Individuums und der Völker. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1905. 0,75 M. — Ders., Der Philosoph J. F. Herbart. Leipzig, W. Weicher, 1905. 1 M. — Ders., Herbarts Lehren und Leben. Leipzig, Teubner, 1907. 1,25 M.

5. Die Bergpredigt und das Leben der Gegenwart

Prof. D. **Heinrich Weinel**

1. Einführung in die Frage mit besonderer Rücksicht auf das pädagogische Problem.

2. Die Bergpredigt des Mätthäusevangeliums, nach ihrem Inhalt, ihrer Komposition, ihren Quellen und ihren Urbestandteilen untersucht durch literarische Analyse und Vergleich mit der »Feldrede« des Lucas und den parallelen Herrnsprüchen bei Markus und in »apokrypher« Überlieferung.

3. Das sittliche Ideal der Bergpredigt nach Wesen und Motiv. Vergleich und Auseinandersetzung mit anderen sittlichen Idealen unserer Zeit.

4. Das sittliche Ideal der Bergpredigt und die Sozialethik. Sein Verhältnis zu dem Kulturleben der Gegenwart, seine Möglichkeit und seine Notwendigkeit. Individualismus und Pädagogik. Eine »christliche Welt«.

5. Die Religion der Bergpredigt — Gott-Vater-Glaube und Gebet — in ihrem Verhältnis zum modernen Weltbild und unserer Welterfahrung. Wahrheit des Christentums.

Literatur

Die Schriften des Neuen Testaments, neu übersetzt und für die Gegenwart erklärt von Joh. Weiss. Göttingen 1907. — P. Wernle, Die Quellen des Lebens Jesu. 11.—20. Tausend. Tübingen 1908. — J. Wellhausen, Das Evangelium Matthäi, übersetzt u. erklärt. Berlin 1904. — Ders., Das Evangelium Lucas, übersetzt und erklärt. Berlin 1904. — Ders., Einleitung in die drei ersten Evangelien. Berlin 1905. — J. Müller, Die Bergpredigt, verdeutscht und vergegenwärtigt. München 1908. — H. Weinel, Jesus im 19. Jahrhundert. 8.—10. Tausend. 1907. — Ders., Die Gleichnisse Jesu, zugleich eine Anleitung zu einem quellenmäßigen Verständnis der Evangelien. 2. Aufl. Leipzig 1905. — Ders., Ibsen, Björnson, Nietzsche. Individualismus usw. 1908.

6. Deutsche Wirtschaftsgeschichte

Prof. Dr. **G. Mentz**

1. Einleitung: Begrenzung und Einteilung des Stoffes. Begriffsbestimmung. Keine Erschöpfung des Themas möglich, nur Behandlung gewisser Hauptgebiete. Übersicht über diese. Frage nach einem Einteilungsprinzip. Periodisierungsversuche von List, Hildebrand, Bücher, Schmoller, Lamprecht, Sombart, ihre Widerlegung durch Below.

Literatur

Fr. List, Das nationale System der politischen Ökonomie. 1843. — Br. Hildebrand, Natural-, Geld- und Kreditwirtschaft. Jahrbücher f. Nationalök. u. Statist. II. 1864. — K. Bücher, Die Entstehung der Volkswirtschaft. 5. Aufl. Tübingen 1906. — G. Schmoller, Das Merkantilsystem in seiner historischen Bedeutung: städtische, territoriale u. staatliche Wirtschaftspolitik (»Umrisse und Untersuchungen zur Verfassungs-, Verwaltungs- u. Wirtschaftsgeschichte«). Leipzig 1898. — Ders., Grundriß der allgemeinen Volkswirtschaftslehre. 2 Bde. Leipzig 1900, 1904. —

K. Lamprecht, Was ist Kulturgeschichte? (Deutsche Zeitschr. f. Geschichtswissensch. N. F. I.) — W. Sombart, Der moderne Kapitalismus. 2 Bde. Leipzig 1902. — G. v. Below, Über Theorien der wirtschaftlichen Entwicklung der Völker. (Histor. Zeitschr. Bd. 86. 1901.) — K. Th. v. Inama-Sternegg, Deutsche Wirtschaftsgeschichte. 3 Teile in 4 Bänden. Leipzig 1879—1901. — K. Lamprecht, Deutsches Wirtschaftsleben im Mittelalter. 3 Teile in 4 Bänden. Leipzig 1886. — R. Kötzschke, Deutsche Wirtschaftsgeschichte bis zum 17. Jahrh. (Grundriß der Geschichtswissenschaft, herausg. v. A. Meister II, 1). — H. Sieveking, Grundzüge der neueren Wirtschaftsgeschichte vom 17. Jahrh. bis zur Gegenwart (ebenda II, 2). — Ashley, Englische Wirtschaftsgesch. übers. von R. Oppenheim. Leipzig 1896. — Th. Freiherr v. d. Goltz, Geschichte der deutschen Landwirtschaft. Bd. I. Von den ersten Anfängen bis zum Ausgange des 18. Jahrh. Stuttgart und Berlin 1902. Bd. II. Das 19. Jahrh. 1903. — G. Steinhausen, Geschichte der deutschen Kultur. Leipzig u. Wien 1904. — Ad. Bär, Wirtschaftsgeschichte u. Wirtschaftslehre in der Schule. Gotha 1902. — Ders., Methodisches Handbuch der deutschen Geschichte. I. Die deutsche Vorzeit. Gotha 1905.

(Viele dieser Schriften kommen auch für die folgenden Vorlesungen in Betracht.)

2. Die Wirtschaft der Urzeit, Gemeineigentum und Sondereigentum. Die Quellen. Nachrichten des Cäsar und Tacitus. Viehzucht und Ackerbau. Die Art des Ackerbaues. Die Feldgraswirtschaft. Die Grundeigentumsverhältnisse. Die Art der Besiedelung. Die Gewanndörfer. Die Produkte des Ackerbaues. Handwerk und Handel.

Literatur

G. Hanssen, Ansichten über das Agrarwesen der Vorzeit (in seinen agrarhistorischen Abhandlungen. 2 Bde.). Leipzig 1880. 84. — W. Arnold, Ansiedelungen und Wanderungen deutscher Stämme. 2. Aufl. 1881. — Aug. Meitzen, Wanderungen, Anbau und Agrarrecht der Völker Europas nördlich der Alpen. I. Abteilung: Siedelung und Agrarwesen der Westgermanen und Ostgermanen, der Kelten, Römer, Finnen und Slaven. 3 Bände. Berlin 1896. — R. Hildebrand, Recht und Sitte auf den verschiedenen wirtschaftlichen Kulturstufen. Erster Band. Jena 1896. — G. F. Knapp, Grundherrschaft und Rittergut. Leipzig 1897. — Joh. Hoops, Waldbäume und Kulturpflanzen im germanischen Altertum. Straßburg 1905. — K. Rhamm, Die Großhäfen der Nordgermanen. Braunschweig 1905.

3. Die großen Grundherrschaften. Streit über die Entstehung der großen Grundherrschaften. Beweise für die herrschende Ansicht. Charakterisierung der großen Grundherrschaften. Ihre Organisation durch Karl d. Gr. Wirtschaftliche Bedeutung der großen Grundherrschaften. Ihre Auflösung.

Literatur

K. Th. v. Inama-Sternegg, Die Ausbildung der großen Grundherrschaften in Deutschland während der Karolingerzeit. Leipzig 1878. — G. Seeliger, Die soziale und wirtschaftliche Bedeutung der Grundherrschaft im früheren Mittelalter. (Abhandlung d. sächs. Ges. d. Wissensch. XXII, 1. 1903.) — L. v. Maurer, Einleitung zur Geschichte der Mark-, Hof-, Dorf- und Stadtverfassung und der öffentlichen Gewalt. 2. Aufl. Wien 1896. — Ders., Geschichte der Fronhöfe, der Bauernhöfe und der Hofverfassung in Deutschland. 4 Bde. Erlangen 1862/63. — Fr. Seebohm, Die englische Dorfgemeinde, übers. von Th. v. Bunsen. Heidelberg 1885. — Fustel de Coulanges, Hist. des institutions politiques de l'ancienne France. Bd. IV. l'alleu

et le domaine rural pendant l'époque Mérovingienne. Paris 1889. — W. Wittich, Die Grundherrschaft in Nordwestdeutschland. Leipzig 1896. — Kötzschke, Die Gliederung der Gesellschaft bei den alten Deutschen. (Deutsche Zeitschr. f. Geschichtswissenschaft. N. F. II. 1898.) — M. Weber, Der Streit um den Charakter der altgermanischen Sozialverfassung (Jahrb. zur Nationalök. 83). — G. Laro, Beiträge zur älteren deutschen Wirtschafts- und Verfassungsgeschichte. Leipzig 1905. — Guérard, Explication du capitulaire de Villis. Biblioth. d. l'école des chartes 14. Paris 1853. — K. Gareis, Die Landgüterordnung Karls d. Gr. Berlin 1895. — G. Waitz, Deutsche Verfassungsgeschichte. Bd. IV.

4. Rodung und Kolonisation. Die Quellen: Ortsnamen und Ortsanlage. Die Rodung im Mutterlande. Die Kolonisation des Ostens, ihre wirtschaftliche Bedeutung.

Literatur

A. Meitzen, Die Ausbreitung der Deutschen in Deutschland und ihre Besiedelung der Slavengebiete. Jena 1879. (Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik XXXII.) — E. O. Schulze, Die Kolonisierung und Germanisierung der Gebiete zwischen Saale und Elbe. Leipzig 1896.

5. Naturalwirtschaft und Geldwirtschaft. Die Entstehung der Städte. Das Geld bei den Deutschen in der bisher behandelten Zeit. Die »volkswirtschaftliche Revolution« zwischen 1150 und 1300. Streit über die Entstehung der Städte. Ihre wirtschaftliche Bedeutung. Schilderung der Stadtwirtschaft und der städtischen Wirtschaftspolitik.

Literatur

G. Schmoller, Straßburgs Blüte und die volkswirtschaftl. Revolution im 13. Jahrh. Straßburg 1875. — R. Schröder, Deutsche Rechtsgeschichte. 5. Aufl. 1907. — K. Hegel, Die Entstehung des deutschen Städtewesens. Leipzig 1898. — G. v. Below, Das ältere deutsche Städtewesen u. Bürgertum. (Monographien zur Weltgeschichte VI.) Bielefeld 1898. — Ders.. Territorium und Stadt. München u. Leipzig 1900. — R. Sohm, Die Entstehung des deutschen Städtewesens. Leipzig 1890. — Fr. Keutgen, Untersuchungen über den Ursprung der deutschen Stadtverfassung. Leipzig 1895. — S. Rietschel, Markt und Stadt in ihrem rechtlichen Verhältnis. Leipzig 1897. — E. Gothein, Wirtschaftsgesch. des Schwarzwaldes. I. Straßburg 1892. — K. Bücher, siehe unter I.

6. Handel und Gewerbe. Der Handel in der älteren Zeit, die Märkte. Die Entwicklung der Gewerbe. Büchers Theorie und Belows Einwände gegen sie. Das Handwerk in den Städten, die Zünfte. Gesellen- und Gewerbeverbände. Der städtische Handel. Die Kaufmannsgilden. Statistisches. Der süddeutsche Handel.

Literatur

K. Rathgen, Die Entstehung der Märkte in Deutschland. 1881. — W. Stieda, Artikel »Zunftwesen« im Handwörterbuch der Staatswissenschaften. 2. Aufl. 1902. — F. Keutgen, Ämter und Zünfte. Jena 1903. — G. Schanz, Zur Geschichte der deutschen Gesellenverbände. Leipzig 1877. — G. v. Below, Großhändler und Kleinhändler im deutschen Mittelalter. (Jahrbücher für Nationalökonomie und Statistik. Bd. 75. III. F. XX. 1900.) — F. Keutgen, Der Großhandel im Mittelalter. Hansische Geschichtsblätter. XXIX. — Ders., Hansische Handelsgesellschaften, vornehmlich des 14. Jahrh. (Vierteljahrsschrift f. Sozial- u. Wirtschaftsgeschichte

IV, 1906.) — AL. SCHULTE, Gesch. des mittelalterlichen Handels und Verkehrs zwischen Westdeutschland und Italien mit Ausschluß von Venedig. 2 Bde. Leipzig 1900. — H. SIMONSFELD, Der Fondaco dei Tedeschi in Venedig und die deutsch-venetianischen Handelsbeziehungen. 2 Bde. Stuttgart 1887.

7. Die Hanse. Der Niedergang der Stadtwirtschaft. Der norddeutsche Handel. Die Entstehung der Hanse. Ihre Politik vor allem Wirtschaftspolitik. Charakterisierung des hanseatischen Handels. Der Verfall der Hanse. Die Ursachen des Niedergangs der Stadtwirschaft. Die großen Geldmächte des 16. Jahrhunderts. Die Preisrevolution. Wirtschaftliche Stagnation in Deutschland.

Literatur

D. SCHÄFER, Die Hanse und ihre Handelspolitik. Jena 1885. — Ders., Die deutsche Hanse. (Monographien zur Weltgesch. XIX.) Bielefeld u. Leipzig 1903. — TH. LINDNER, Die deutsche Hanse, ihre Geschichte und Bedeutung. Leipzig 1899. — E. DAENELL, Die Blütezeit der deutschen Hanse. 2 Bde. Berlin 1906. — G. v. BELOW, Der Untergang der mittelalterlichen Stadtwirtschaft. (Jahrbücher für Nationalök. und Statist. Bd. 76. 1901.) — R. EHRENBERG, Das Zeitalter der Fugger. Geldkapital und Kreditverkehr im 16. Jahrh. 2 Bde. Jena 1896. — G. WIEBE, Zur Gesch. der Preisrevolution des 16. und 17. Jahrh. Leipzig 1895. — J. HARTUNG, Die direkten Steuern und die Vermögensentwicklung in Augsburg von der Mitte des 16. bis zum 18. Jahrhundert. (Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft. N. F. XXII. 1898.)

8. Der Osten und der Westen. Die Entstehung der Gutsherrschaft. Verschiedene Entwicklung der agrarischen Verhältnisse im Südwesten, im Nordwesten und im Osten Deutschlands. Grundherrschaft und Gutsherrschaft. Die Ursachen der verschiedenen Entwicklung.

Literatur

G. v. BELOW, Territorium u. Stadt (s. unter V.). — W. WITTICH (s. unter III.). — G. F. KNAPP (s. unter II.). — TH. KNAPP, Gesammelte Beiträge zur Rechts- und Wirtschaftsgeschichte vornehmlich des deutschen Bauernstandes. Tübingen 1902. — C. JOH. FUCHS, Der Untergang des Bauernstandes und das Aufkommen der Gutsherrschaften. Nach archivalischen Quellen aus Neu-Vorpommern und Rügen. Straßburg 1888. — Ders., Die Epochen der deutschen Agrargeschichte und Agrarpolitik. Jena 1898.

9. Die Entwicklung der bäuerlichen Verhältnisse. Rückblick. Einfluß der agrarischen Dreiteilung Deutschlands. Schilderung der bäuerlichen Verhältnisse in den drei Gebieten. Die Aufgaben der Bauernbefreiung, ihre Durchführung. Die Gemeinheitsteilung und die Zusammenlegung der Grundstücke.

Literatur

TH. LUDWIG, Der badische Bauer im 18. Jahrhundert. Straßburg 1896. — G. F. KNAPP, Die Bauernbefreiung und der Ursprung der Landarbeiter in den älteren Teilen Preußens. 2 Bde. Leipzig 1887. — Ders., Die Landarbeiter in Knechtschaft und Freiheit. Leipzig 1891. — M. LEHMANN, Freiherr vom Stein. Bd. II. Leipzig 1903.

10. Die Territorien, der Merkantilismus. Städtische und territoriale Wirtschaftspolitik. Versuche, territoriale Wirtschaftseinheiten zu schaffen. Wirtschaftspolitik der anderen europäischen Staaten, das Merkantilsystem. Schädliche Wirkung der Zersplitterung Deutschlands, seine wirtschaftlichen Verhältnisse im 17. Jahrhundert. Die preußische Wirtschaftspolitik.

Literatur

G. Schmoller, Das Merkantilsystem (siehe unter I.) — Ders., Über die wirtschaftliche Politik Friedrichs d. Gr. und Preußens überhaupt 1680—1786. (Jahrbuch für Gesetzgebung, Verwaltung und Volkswirtschaft, Bd. VIII, X, XI.) — Acta Borussica. Denkmäler der preuß. Staatsverwaltung im 18. Jahrh. Berlin 1892 ff.

11. Freier Verkehr und Kapitalismus. Die Gründung des Zollvereins. Der Liberalismus. Die Gewerbefreiheit. Aufschwung von Industrie und Technik. Streit über die Entstehung des Kapitalismus. Seine Wirkungen.

Literatur

A. Zimmermann, Geschichte der preußisch-deutschen Handelspolitik. Oldenburg 1892. — H. v. Treitschke, Die Anfänge des deutschen Zollvereins. (Preußische Jahrb. XXX.) — W. Sombart, Der moderne Kapitalismus. 2 Bde. Leipzig 1902. — Ders., Die deutsche Volkswirtschaft im 19. Jahrh. Berlin 1903. — K. Lamprecht, Deutsche Geschichte. 2. Ergänzungsband. I. Hälfte. Berlin 1903. — L. Pohle, Die Entwicklung des deutschen Wirtschaftslebens im 19. Jahrh. (Aus Natur und Geisteswelt. Heft 57.) Leipzig 1904. — v. Below, Die Entstehung des modernen Kapitalismus. Historische Zeitschrift Bd. 91. — Jacob Strieder, Zur Genesis des modernen Kapitalismus. Leipzig 1904. — R. Heynen, Zur Entstehung des Kapitalismus in Venedig. Stuttgart 1905.

12. Nationalwirtschaft und Weltwirtschaft. Deutschlands gegenwärtige wirtschaftliche Lage. Die Exportindustrie. Vorteile der Weltwirtschaft: Die Arbeitsteilung unter den Nationen, die damit verbundene Bereicherung des Lebens. Wirkliche und angebliche Nachteile der Weltwirtschaft: Die passive Handelsbilanz, die Abhängigkeit vom Auslande, zeitweiliger und dauernder Rückgang des Außenhandels, Verschiebungen in den wirtschaftlichen Verhältnissen in den Nationalstaaten. Not der Landwirtschaft. Die Aufgaben der deutschen Wirtschaftspolitik.

Literatur

H. Dietzel, Weltwirtschaft u. Volkswirtschaft. Dresden 1900. — K. Helfferich, Handelspolitik. Leipzig 1901. — F. C. Huber, Deutschland als Industriestaat. Stuttgart 1901. — Oldenberg, Deutschland als Industriestaat. 1897. — Jul. Wolf, Das deutsche Reich und der Weltmarkt. Jena 1901. — Pohle, Deutschland am Scheidewege. Leipzig 1902. — Verhandlungen und Schriften des Vereins für Sozialpolitik. Leipzig 1873 ff. — Ad. Wagner, Agrar- und Industriestaat. Jena 1901. — Verschiedene Schriften Brentanos. — Th. v. d. Goltz, Vorlesungen über Agrarwesen und Agrarpolitik. Jena 1899.

7. Deutsche Literaturgeschichte: Das klassische Weimar

Friedrich Lienhard-Straßburg i. E.

1. Deutschlands geistige Mission, entwickelt am klassischen Ideal der inneren Freiheit.

2. Das philosophische und revolutionäre 18. Jahrhundert mit seinem Doppelgesicht: Freiheitsdrang nach außen und Aufbau einer inneren Welt.

3. Friedrich der Große in seinem seelischen Gehalt und Einfluß auf die Zeitgenossen.

4. Rousseau, Klopstock und die Gefühlsbewegung, als neubelebende Kräfte besonders im deutschen Gemütsleben.

5. Lessing und die Aufklärung als Erreger zum Fortschritt.

6. Herder und die Volkspoesie, womit erst der volle Begriff von unbefangener Poesie eindringt und den bisherigen Moralismus überwindet.

7. Von Kant zu Schiller: Fortsetzung von Lessing und den Energien der Aufklärung, aber auf höherer Stufe.

8. Schiller in seinem Wesen und Wirken.

9. Weimar aus der Vogelschau: Karl August, Wieland, die Frauen, der Hof.

10. Schiller und Goethe in ihrem Zusammenwirken; Höhepunkt der Entwicklung; Wilhelm von Humboldt; das klassische Ideal.

11. Goethe, der Meister, in dem alle diese Kräfte zusammenströmen.

12. Ausblicke auf die Gegenwart.

Literatur

A. Bielschowsky, Goethe. München 1904. — E. Kühnemann, Schiller. München 1905. — K. Berger, Schiller. München 1905. — R. Haym, Herder. 2 Bde. Berlin 1880 ff. — E. Schmidt, Lessing. 2 Bde. Berlin 1884 ff. — H. St. Chamberlain, Kant. München 1905. — K. Vorländer, Kant, Schiller, Goethe. Leipzig 1907. — F. Lienhard, Wege nach Weimar. Band III: Friedrich der Große. IV: Herder und Jean Paul. V: Schiller. VI: Goethe. Stuttgart 1906 ff. — Ders., Ausgewählte Werke Friedrichs des Großen (Bücher der Weisheit u. Schönheit). Stuttgart 1907.

VI. Vortragskunst und Sprachkurse

A. Rhetorik, Theorie und Praxis, besonders mit Übungen in rednerischer Stimmbildung und Vortragskunst

Dr. **Ew. Geißler,** Lektor für Vortragskunst an der Universität Halle a. S.

Wiedererweckung der Rhetorik.

I. Sprechkunst. Grundsätze und Ziele. a) Technik und rationeller Gebrauch des Sprachorgans. Atemübungen, Stimmansatz, Stimmhygiene. Praktische Phonetik der Laute und Lautgruppen. Fließendes und wuchtiges Sprechen. Stimmlagen. Satzmelodien und Betonung. Lektüre kleiner Prosastücke. Praktische Verslehre. b) Vortragskunst. Prosa und Gedichte.

II. Redekunst. Das Wesen der Rede im Gegensatz zu Wissenschaft und Kunst. Geschichte und Aufgaben der Redekunst: Auffinden und Gliedern des Stoffes, der rednerische Ausdruck im Unterschiede vom schriftlichen, Memorieren und Vortragen. Die Arten der Rede. Die Debatte. Rhetorik und Moral.

Literatur

Die Teilnahme an dem Kursus kann passiv, nur zuhörend, oder aktiv sein. Für letztere ist folgendes Übungsmaterial erwünscht: C. J. Krumbach, Sprich

lautrein und richtig! Kleinere Ausgabe. Erster Teil. 2. Aufl. Leipzig, Teubner. — Goethe, Leiden des jungen Werthers. — Schillers und Goethes Gedichte.

Vielleicht auch moderne Dichter nach: Neue Lieder fürs Volk, zusammengestellt von Dr. L. Jacobowsky. Berlin, Liemann.

Die folgende Literaturangabe erhebt nicht den Anspruch, vollständig zu sein, besonders nicht nach der wissenschaftlichen Seite. Sie nennt nur die für praktische Zwecke empfehlenswerten Bücher und auch diese nur in Auswahl, da die immer umfangreicher werdende Literatur qualitativ sehr verschieden und zum Teil mit Vorsicht zu benutzen ist.

Zu I.: H. Gutzmann, Stimmbildung und Stimmpflege. Wiesbaden, Bergmann, 1906. — A. Barth, Über die Bildung der menschlichen Stimme. Leipzig, Barth, 1904. — M. Mackenzie, Singen und Sprechen. Hamburg u. Leipzig, Voß, 1901. — W. Reinecke, Die Kunst der idealen Tonbildung. Leipzig, Dörffling & Franke, 1906. — C. R. Hennig, Lerne gesundheitsgemäß sprechen. Wiesbaden, Bergmann, 1906. — P. Gerber, Die menschliche Stimme und ihre Hygiene (Aus Natur und Geisteswelt. 136. Bd.). Leipzig, Teubner, 1907. — O. Körner, Die Hygiene der Stimme. Wiesbaden, Bergmann, 1899.

Zu Ia.: L. Kofler, Die Kunst des Atmens. Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1903. — H. Hughes, Lehrbuch der Atmungsgymnastik. Wiesbaden, Bergmann, 1905. — R. Weil, Die Atmungskunde und die Atmungskunst. Berlin, Siegismund, 1905. — E. Sievers, Grundzüge d. Phonetik. Leipzig, Breitkopf & Härtel, 1901. — O. Bremer, Deutsche Phonetik. Ebenda 1893. — W. Viëtor, Kleine Phonetik. Leipzig, Reisland, 1903. — Ders., Wie ist die Aussprache des Deutschen zu lehren? Marburg, Elwert, 1906. — Ders., Deutsches Lesebuch in Lautschrift. I. Teil. Leipzig, Teubner, 1907. (Besonders Ausländern zu empfehlen.) — H. Michaelis, Abriß der deutschen Lautkunde. Leipzig, Haberland, 1906. — Th. Siebs, Deutsche Bühnenaussprache. Berlin, Köln u. Leipzig, Ahn, 1901. — W. Braune, Über die Einigung der deutschen Aussprache. Halle a/S., Niemeyer, 1905. — P. Schumann, Der Sachse als Zweisprachler. Dresden, Reißner. — Heinrich Oberländer, Übungen zum Erlernen einer dialektfreien Aussprache. München, Bassermann, 1904. — Hans Oberländer, Organübungen für dramatischen Unterricht. Ebenda 1905. — H. von Wolzogen, Poetische Lautsymbolik. Leipzig, Reinboth, 1897.

Zu Ib.: Goethe, Regeln für Schauspieler. — Kunsterziehung, Ergebnisse und Anregungen des zweiten Kunsterziehungstages: Deutsche Sprache und Dichtung. Leipzig, Voigtländer, 1904. — O. Anthes, Dichter und Schulmeister. Ebenda 1904. — Ders., Der papierne Drache. Ebenda 1905. — Ders., Die Regelmühle. Ebenda 1906. — R. Benedix, Der mündliche Vortrag. 3. Teil, Schönheit des Vortrags. Leipzig, Weber, 1901. — E. Palleske, Die Kunst des Vortrags. Stuttgart, Krabbe, 1892. — K. Skraup, Die Kunst der Rede und des Vortrags. Leipzig, Weber, 1894. — K. Hermann, Die Technik des Sprechens. Leipzig u. Frankfurt a/M., Kesselring, 1902. — A. Winds, Die Technik der Schauspielkunst. Dresden u. Leipzig, Minden. — H. Allihn, Der mündliche Vortrag und die Gebärdensprache des evangelischen Predigers. Leipzig, Ungleich, 1898. — C. Schuster, Der gute Vortrag, eine Kunst und eine Tugend. Stuttgart, Greiner & Pfeiffer, 1897. — A. Hahn, Die Kunst des kirchlichen Vortrags. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1901.

Zu II.: R. M. Meyer, Deutsche Stilistik (Anhang: Rhetorik). München, Beck, 1906. — C. Alberti, Die Schule des Redners. Leipzig, Wigand, 1890. — H. Wunderlich, Die Kunst der Rede in ihren Hauptzügen an den Reden Bismarcks dargestellt. Leipzig, Hirzel, 1898. — A. Philippi, Die Kunst der Rede. Leipzig, Grunow, 1896.

— M. Wittich, Die Kunst der Rede (sozialdemokratisch). Leipzig, Lipinski, 1901. N. Schleiniger, Grundzüge der Beredsamkeit, mit einer Auswahl von Mustern (katholisch). Freiburg i. B., Herder, 1905. — C. Hilty, Lesen und Reden. Leipzig, Hinrichs; u. Frauenfeld. Huber & Co., 1906. — R. Bartels, Lehrbuch der Demagogik. Berlin, Springer, 1905.

B. Sprachkurse: 1. Deutsche Sprache

1. Sprachkursus für Anfänger

Käthe Rein-Jena-Oxford

Der Sprach-Kursus stellt sich als Aufgabe: Mündliche und schriftliche Darstellung der Gedanken. Zahlreiche und planmäßig angeordnete Sprechübungen sind das Hauptmittel. Alle Stunden tragen daher den Charakter der fast ausschließlich deutschen Unterhaltung. Grammatische Übungen schließen sich an den gelesenen und besprochenen Stoff an. Gelegenheit zu schriftlichen Übungen.

2. Sprachkursus für Fortgeschrittene

Seminar-Oberlehrer **Lehmensick**-Frankenberg i. Sa.

Vorlesungen, Unterweisungen und Übungen. Deutsche Sprache der Gegenwart. Charakter der deutschen Sprache. Wortbildung, Wortbedeutung. Bedeutungswandel. Grundzüge der deutschen Grammatik. Anschluß an Bilder, Prosastücke und Geschichte. Anzuschaffen sind und benutzt werden: Thüringer Sagen. Leipzig, Verlag Heinrich Bredt, 1902. Gelegenheit zu freien Vorträgen.

Literatur

Matthias, Verzeichnis empfehlenswerter Bücher zum deutschen Unterricht. (2. Heft der Schriften der Päd. Gesellschaft.) Dresden, Bleyl & Kämmerer. 1 M.

2. Englische Sprache

English Literature and Conversation Classes

Catherine J. Dodd, M. A. Principal of Cherwell Hall, Oxford

1. Elementary Class for beginners.

This course includes simple conversations about simple things, the reading of easy prose and poetry, the writing of easy composition and dictation.

Subject Matter. A fairy Tale. Fables. The Town and country mouse. The fox and the crow. The Country Maid and the Milkpail. Mercury and the Woodman.

Easy poetry. He was a rat. The Child and the Lamb. Lady Moon. The Violet. Lullaby. The Mountain and Squirrel. The Months, and the Village Blacksmith. These selections are from Blake, Sir Walter Scott, S. Coleridge, Longfellow and others. All books will be provided.

Not less than two English walks will be arranged.

2. Advanced Class.

Members of this class are expected to understand easy English.

Simple lectures on topics connected with literature, with frequent pauses for conversation. Reading aloud.

Subject Matter. Selection from Tennyson, Browning. Bunyan's »Pilgrim's Progreß« and Shakespeare's »As you like it«.

All books will be provided.

Two English walks will be arranged, and a Shakesperian reading out of doors.

3. Französische Sprache

Jules Dietz, de Genève, Lehrer der französischen Sprache am Großherzogl. Sophienstift in Weimar

1⁰ Revue générale de l'histoire de la littérature française.

Développement de la littérature française, du moyen âge jusqu'à nos jours. Les rapports avec l'histoire de la civilisation. Coup d'oeil sur la formation et la transformation des genres: épopée, roman, tragédie, comédie, poésie lyrique. 3—4 h.

Ouvrages recommandés:

Gaston Paris, Histoire de la littérature française au moyen âge.
Maurice Bouchor, La Chanson de Roland, traduite en vers (1 franc).
Le Bidois, La vie dans la tragédie de Racine.
Lenient, La satire en France au moyen âge.
„ Le Comédie aux 18e et 19e sièles.
Rambaud, Histoire de la civilisation française.
Le Breton, Le Roman aux 17e, 18e, 19e siècles.
Brunetière, Evolution des genres.
„ Epoques du Théâtre français.
„ Evolution de la poesie lyrique.
„ Manuel de l'Histoire de la littérature francaise.
Lanson, Histoire de la littérature francaise.

2⁰ Exercices pratiques. 12 conférences 4—5 h.

Lecture, traduction, conversation, improvisation, rédaction. Sujets variés, choses, vues ou lues.

Lecture et traduction: Le Monde où l'on s'ennuie par E. Pailleron (Velhagen et Klasing).

3⁰ Exercices pour les commençants. 12 conférences 5—6 h.

Lecture: Leçons de Français par S. Algue 2e partie St. Gall, librairie Fehr.

L'étude de la 1e partie des Leçons de Français par S. Algue est recommandée aux personnes désirant suivre ce cours.

Des promenades sont adaptées à ces cours.

VII. Nationalökonomie und sozialwissenschaftliche Kurse

1. Einführung in die Nationalökonomie

Prof. Dr. **Franz Eulenburg**-Leipzig

I. Wesen der Volkswirtschaft. Das Wirtschaften. Bedürfnis als allgemeinste Tatsache. Güter und ihre Arten. Kosten. Das Prinzip der Wirtschaftlichkeit und seine Bedeutung. Der »Wert«. Gebrauchs- und Tauschwert.

II. Entwicklung der Volkswirtschaft. Die typischen Wirtschaftsstufen: Natural-, Geld- und Kreditwirtschaft. Haus-, Stadt- und Volkswirtschaft. Der Charaker der gegenwärtigen Wirtschaft.

III. Die Produktion der Güter. a) Natur. Grund und Boden als Standort der Produktion. Das Thünensche Gesetz. Die natürlichen Bodenstoffe und Bodenkräfte. Gesetz des abnehmenden Bodenertrages.

IV. b) Kapital. Verschiedene Begriffe. Volkstümlicher und wissenschaftlicher Sprachgebrauch. Produktiv- und Erwerbskapital. »Kapitalismus« und »Kapitalistische Produktionsweise«. Stehendes und umlaufendes Kapital. Entstehung und Verbrauch des Kapitals. Die Maschinen.

V. c) Arbeit. Arten der Arbeit (qualifizierte und nicht qualifizierte, geistige und körperliche). Arbeitssysteme. Erfolg und Ergiebigkeit (Produktivität). Kosten der Arbeit. Vorteile der Arbeitsteilung: Erhöhung der Leistungsfähigkeit. Berufsgliederung.

VI. Güterumlauf: a) Preis. Wesen der freien Konkurrenz. Bestimmungsgründe des Preises: Gesetz von Angebot und Nachfrage. Tatsächliche Gestaltung der Preise. Monopolpreise, besonders Grund und Boden. (Der Irrtum der Bodenreformer.)

VII. b) Geld. Geld als Tausch- und Zahlungsmittel. Bedarf an Geld. Der Preis des Geldes und Edelmetallproduktion. Die Währungsfrage.

VIII. c) Kredit. Geldsurrogate (Banknote und Papiergeld). Buchkredit und Wechsel. Hauptarten des Kredits nach der Art des Schuldners, der Zeitdauer, der Verwendung.

IX. Die Verteilung der Güter. a) Vermögen und Einkommen. Arten des Einkommens: Arbeits- und Besitzeinkommen. Volkseinkommen. Bildung von Vermögen und Einkommen. Die Verteilung des Volkseinkommens.

X. b) Besitzeinkommen: Entstehen und Höhe der Grundrente. Ihre Veränderungen. Ursache des Kapitalzinses. Seine Höhe und deren Änderungen. Unternehmergewinn.

XI. c) Arbeitseinkommen. Arbeitslohn und Arbeitseinkommen. Bestimmungsgründe und Höhe des Arbeitslohnes. Minimallöhne. Die abgeleiteten Einkommen.

XII. Verbrauch der Güter. Arten und Richtung der Konsumtion. Luxus und Sparen. Mißverhältnis zwischen Güterhervorbringung und Güterverbrauch. Schluß.

2. Bank- und Börsenwesen

Prof. Dr. **Eulenburg**-Leipzig

I. Geschichte und Arten der Banken. Aufgabe der Banken im allgemeinen: Geld und Kreditvermittelung. Anfänge des Bankwesens in Italien. Die großen Geldmächte des 15. und 16. Jahrhunderts. Die städtischen Giro- und Umschreibebanken. Der neue Typus der Bank von England. Die Gründung des Crédit nobilier. Einteilung der heutigen Banken nach äußerlichen Merkmalen.

II. Die Passivgeschäfte der Banken. Kassenführung und ihre Vorteile. Depositengeschäft: Verzinsung und deren Höhe. Giroverkehr: Ausgleichung bei einem, bei mehreren Bankiers. Abrechnungsverkehr bei

der Zentralbank. (Wesen des Schecks. Der Postscheckverkehr.) Die Entwicklung in den verschiedenen Ländern. Ausgabe der Banknoten.

III. Die Aktivgeschäfte der Banken. Lombardgeschäfte: Arten des Lombard. (Der Warrant.) Diskontgeschäft: Bedeutung des Wechsels im nationalen und internationalen Zahlungsverkehr. Diskontrate und Diskontpolitik. Aktives Kontokorrentgeschäft: Gewährung von Kredit. (Accepte.) Kommissionsgeschäfte: An- und Verkauf von Wertpapieren. Emissionen von Aktien und Anleihen. Gründertätigkeit und Umwandlungen.

IV. Organisation der Banken, besonders der Notenbanken. Bedeutung der Banknoten für unsere Volkswirtschaft. Das Notenprivileg; andere Art der Notenausgabe. Ausgabe und Einlösung der Banknoten. Die Deckungsysteme. Die kleinen Banknoten. Der Ausweis der Reichsbank und der Bank von England.

V. Neuzeitliche Entwicklung im Bankwesen. Arbeitsteilung und Arbeitsvereinigung innerhalb der Banken. Die Stellung der Privatbankiers. Die Konzentration der Großbanken. Ihre Ursachen und Wirkungen. Das überseeische Geschäft und die Bedeutung der Banken für die Volkswirtschaft.

VI. Funktionen der Börse. Effekten- und Produktenbörse. Markt für Kapitalien. Handel in Wertpapieren und Waren. Die Art der Geschäfte: Kassa- und Zeitgeschäfte. Bedeutung des Terminhandels. Die Spekulation und das Börsenspiel. Reform des Börsengesetzes.

3. Die Steuerpolitik des Deutschen Reiches

Privatdozent Dr. **Gerloff**-Tübingen

4. Imperialismus und Weltwirtschaftspolitik in der Gegenwart

Privatdozent Dr. **Gerloff**-Tübingen

5. Die industrielle Entwicklung

Prof. Dr. **Sinzheimer**-München

1. Die Entstehung der Gewerbefreiheit.

2. Der Konkurrenzkampf zwischen Handwerk, Hausindustrie und Fabrikindustrie.

3. u. 4. Die innere großindustrielle Entwicklung (Spezialisation, Kombination, Kartelle, Trusts).

5. Die sozialen Funktionen des Handwerks, der Hausindustrie und der Fabrikindustrie.

6. Die Aufgaben der Gesetzgebung gegenüber der großindustriellen Entwicklung.

6. Deutsche Handelspolitik im 19. Jahrhundert

Prof. Dr. **Harms**-Jena

Die wirtschafts- und handelspolitische Lage Deutschlands um die Wende des 18. Jahrhunderts. Das preußische Zollgesetz von 1818. Der

deutsche Zollverein. Der Kampf zwischen Österreich und Preußen um die wirtschaftliche Vormachtstellung. Die Napoleonischen Handelsverträge. Die deutsche Freihandelsschule. Die Ursachen des Umschwungs im Jahre 1879. Die Caprivischen Handelsverträge. Die Handelspolitik unter Hohenlohe und Bülow. Die gegenwärtige Lage des deutschen Wirtschaftslebens, insonderheit die Stellung von Industrie und Landwirtschaft.

7. Einführung in die Lehre der deutschen Bodenreform

Adolf Damaschke-Berlin

1. Die Geschichte der modernen Bodenreformbewegung in Amerika, England und Deutschland.

2. Das deutsche Bodenrecht im Mittelalter und die Bodenpolitik der Hohenzollern.

3. Die Bodenreform und das Agrarproblem. (Die Frage des Waldes, der Allmende, der Entschuldung der Innenkolonisation.)

4. Das Bodenproblem und die industrielle Entwicklung. (Das Wohnungselend und seine Beseitigung; vom Bauschwindel.)

5. Die Bekämpfung des Bodenwuchers durch Besteuerung des Bodens. (Die Steuer nach dem gemeinen Wert und die Zuwachssteuer.)

6. Die Bergwerksfrage und die Bodenreform in den Kolonien. (Der Sieg der Bodenreform in Kiautschou.)

8. Sozialismus und Sozialdemokratie

Prof. Dr. **Bernhard Harms**-Jena

Der utopische Sozialismus. Der wissenschaftliche Sozialismus von Marx und Engels. Die Anfänge der deutschen Arbeiterbewegung. Ferdinand Lasalle und der Allgemeine deutsche Arbeiterverein. Die internationale Arbeiterassoziation. Einigung der deutschen Sozialisten in Gotha (1875). Gründung der sozialdemokratischen Partei auf Marxistischer Basis. Das Sozialistengesetz. Das Erfurter Programm (Darstellung und Kritik). Der Revisionismus und die Krisis in der heutigen Sozialdemokratie. Ausblick.

9. Die Arbeitskämpfe in der Industrie

Prof. Dr. **Bernhard Harms**-Jena

Rechts- und Interessenstreitigkeiten aus dem Arbeitsverhältnis. Das Koalitionsrecht. Die Gewerkschaften. Die Arbeitgeberverbände. Streiks. Aussperrungen. Methoden des gewerblichen Einigungswesens.

10. Deutsche Wirtschaftsgeschichte

Prof. Dr. **Mentz**

Begrenzung und Einteilung des Stoffes. Die Wirtschaft der Urzeit, Gemeineigentum und Sondereigentum. Die großen Grundherrschaften. Rodung und Kolonisation. Naturalwirtschaft und Geldwirtschaft. Die Städte, Gewerbe und Handel, die Hanse. Der Osten und der Westen.

Die Entstehung der Gutsherrschaft. Die Entwicklung der bäuerlichen Verhältnisse. Die Territorien, der Merkantilismus. Freier Verkehr und Kapitalismus. National- und Weltwirtschaft. (Siehe Seite 471 ff.)

11. Politische Geschichte Deutschlands im 19. Jahrhundert

Prof. Dr. **Mentz**

1. Einleitung. Der Wiener Kongreß und die Anfänge des deutschen Bundes. Stand unserer Kenntnis. Hauptaufgaben der Zeit. — Der Wiener Kongreß. Die Großmächte, territoriale Veränderungen in Deutschland. Die deutsche Frage. Der deutsche Bund. Die Stimmung der Nation. Die Karlsbader Beschlüsse. Die Wiener Schlußakte. Geschichte des Bundes bis 1834.

2. Die deutschen Einzelstaaten und ihre Verfassungen. Preußen und der Zollverein. Gegensatz zwischen Süd- und Norddeutschland. Die süddeutschen Verfassungen. Wiederherstellung der alten Zustände in Norddeutschland. Die Julirevolution. Nationale und republikanische Bewegungen der 30er Jahre. — Die Reaktion in Preußen. Die Verfassungsfrage. Die Verdienste der preußischen Verwaltung. Der Zollverein.

3. 1848. Vorgeschichte. Die Februarrevolution in Frankreich. Friedrich Wilhelm IV. Die Vorgänge in Berlin. Rachfahls Auffassung und ihre Verdienste. Die deutsche Frage. Die Vorgänge in Frankfurt. Sieg der Reaktion.

4. Union und Reaktion. Die Anfänge Wilhelms I. und Bismarcks. Die preußische Unionspolitik. Olmütz. Reaktion im Bunde, in Preußen. — Die nationale Bewegung. Wilhelm I. und Bismarck. Der König bis zur Berufung Bismarcks. Die neue Ära. Bismarcks Vorgeschichte. Der Konflikt.

5. Die Gründung des Reichs. Schleswig-Holstein. Der dänische Krieg. Preußen und Österreich. Die deutsche Frage und der deutsche Krieg. Der König und Bismarck. Bismarcks Mäßigung. Gründung des norddeutschen Bundes. Provisorischer Charakter der deutschen Verhältnisse. Frankreichs Anmaßungen. Die spanische Thronfolgefrage. Bismarck und die Pariser Depesche. Der französische Krieg und die Gründung des Reichs.

6. Überblick über die bisherige Geschichte des Reichs. Wachsende Vereinheitlichung im Innern, Friedenspolitik nach Außen. Die liberale Periode und der Umschwung von 1879. 1879 auch Wendung der auswärtigen Politik. Bismarcks Sturz. Neue Aufgaben und Ziele.

Literatur

Allgemeines: H. v. Treitschke, Deutsche Geschichte im 19. Jahrh, I.—V. (—1848). 5. u. 6. Aufl. Leipzig 1894—97. — A. Stern, Geschichte Europas seit den Verträgen von 1815 bis zum Frankfurter Frieden von 1871. I.—IV. (—1835). Berlin 1894—1905. — G. Kaufmann, Politische Geschichte Deutschlands im 19. Jahrh. Berlin 1900. — R. Schwemer, Restauration und Revolution. Skizzen zur Entwicklungsgeschichte der deutschen Einheit (aus Natur u. Geistesw. 37). Leipzig 1902. — Ders., Die Reaktion und die neue Ära (ebenda Heft 101). 1905. — Ders.,

Vom Bund zum Reich (ebenda Heft 102). 1905. — H. v. Sybel, Die Begründung des Deutschen Reiches durch Wilhelm I. 7 Bde. 5 Aufl. München u. Leipzig. 1892—95. Volksausgabe 1901. — H. Friedjung, Der Kampf um die Vorherrschaft in Deutschland 1859—66. 2 Bde. 6. Aufl. 1904/5. — K. Meinecke, Weltbürgertum und Nationalstaat. München und Berlin 1908.

Spezielles: A. Schmidt, Geschichte der deutschen Verfassungsfrage während der Befreiungskriege und des Wiener Kongresses 1812—15. Stuttgart 1890. — Max Lehmann, Freiherr vom Stein. III. Leipzig 1905. — K. Zeumer, Quellensammlung z. Gesch. d. deutsch. Reichsverfassung im Mittelalter und Neuzeit. Leipzig 1904. — H. v. Treitschke, Die Anfänge d. deutschen Zollvereins. (Preuß. Jahrb. 30.) — W. Roscher, Zur Gründungsgesch. des Zollvereins. Berlin 1870. — F. Rachfahl, Deutschland, König Friedrich Wilhelm IV. und die Berliner Märzrevolution. Halle 1901. — Jos. Hansen, Gustav von Mevissen. 2 Bde. Berlin 1906. — E. Marcks, Kaiser Wilhelm I. 5. Aufl. Leipzig 1905. — M. Lenz, Geschichte Bismarcks. 2. Aufl. Leipzig 1902. — Bismarck, Gedanken und Erinnerungen. 2 Bde. Stuttgart 1898. Volksausgabe 1905. — O. Lorenz, Kaiser Wilhelm und die Begründung des Reiches 1866—71. Jena 1902. — W. Busch, Der Kampf um den Frieden im Hauptquartier zu Nikolsburg 1866. (Hist. Zeitschr. Bd. 92.) — W. Schultze, Die Thronkandidatur Hohenzollern und Graf Bismarck. Halle 1902. — W. Busch, Das deutsche große Hauptquartier und die Bekämpfung von Paris. Stuttgart 1904. — Ders., Die Kämpfe um Reichsverfassung und Kaisertum 1870—71. Tübingen 1906.

2. »Immoralitäts-Fexerei«

Unter dieser Überschrift bekämpft Karl Otto Erdmann im Kunstwart (Erstes Maiheft 1908) »das heute so beliebte Kokettieren mit der Unmoral« als etwas knabenhaft Unreifes. Dieser Aufsatz mutet den Vertreter der Herbartschen Ethik an wie ein erfrischender Regenschauer im Frühlinge. Zeigt er doch, daß die evolutionistische Ethik noch lange nicht so Wurzel gefaßt hat, wie man es nach den siegessicheren, selbstbewußten Schriften und Worten ihrer Verteidiger glauben könnte, daß vielmehr diese »Immoralisten sicherlich als Privatmenschen durchaus harmlos, brav und moralisch sind, eben nur um jeden Preis geistvoll und paradox sein wollen«. Erdmann geht aus von einer Umfrage, die die Redaktion des »Morgens« aus Anlaß des jüngst verhandelten Harden-Moltke-Prozesses an eine Anzahl deutscher und ausländischer Schriftsteller geschickt hatte: »ob wir es bei dem Herausgeber der ‚Zukunft' mit einem Manne zu tun haben, der seine zweifellos hervorragenden Gaben zum Zwecke des allgemeinen Wohles verwendet, oder sich ihrer lediglich zu seinem Privatinteresse bedient.« Auf diese Umfrage sind nun eine große Zahl moralische Werturteile als Antworten eingesandt worden, unter denen aber auch »immoralische« oder »amoralische« Noten ertönten. Schreibt doch Hanns Heinz Ewers, daß ihm die Ziele und Gründe Hardens ganz gleichgültig seien, daß er überhaupt über das Moralische der allerinkompetenteste Richter sei; daß er ja zu genau wisse, was diese »Moral«, die auf jedem Fleckchen unserer Erde eine andere ist, wert sei; daß sie nur »ein Spielzeug für Kinder und Trottel« bilde; daß er Harden liebe wegen seiner »großen Intelligenz und starken Persönlichkeit«. An diese Antwort knüpft Erd-

mann eine sehr gewandte, temperamentvolle Verteidigung der absoluten Ethik. Der Phrase »Moral leugnen« gibt er die zweifache Bedeutung: 1. das Dasein der Moral oder 2. ihren Wert bestreiten und weist nach, daß kein Immoralist, sogar der geistreiche Nietzsche nicht, imstande sei, diesen Standpunkt theoretisch oder in der Praxis des Lebens konsequent durchzuführen, daß diese Lehre sich selbst ad absurdum führt. Im weiteren legt der Verfasser die Absolutheit der Moral dar. »Wer ist frei von jeder moralischen Entrüstung, wenn er von Müttern hört, die skrupellos ihr Kind einer beliebigen Engelmacherin übergeben, um in Vergnügungen und Bequemlichkeiten nicht gestört zu werden, oder gar von jenen Weibern, die ihre Kinder brutal mißhandeln und zu Tode quälen, nur um sich ihrer möglichst schnell zu entledigen? Wer ist umgekehrt ganz frei von beifälligen Regungen, wenn er sieht, wie arme Arbeiterinnen darben und Nächte hindurch arbeiten, um für die Kinder Brot zu schaffen?« »Was für ein Grund liegt eigentlich vor, bei dem Worte Moral ausschließlich an kraftlose Selbstverleugnung zu denken, an Bescheidenheit, rührseliges Mitleid, an Gehorsam, Demut, Geduld im Leiden? Warum nicht an heldenhafte, hochherzige und großmütige Regungen? Warum nicht an Wahrhaftigkeit? Hat schon irgend jemand bestritten, Wahrhaftigkeit sei ein moralisches Phänomen? Soll man trotz oder wegen der allgemein verbreiteten Verlogenheit alle Wahrhaftigkeit in der Welt leugnen oder ihren Wert bestreiten?« Erdmann appelliert also an weiter nichts als an das Allgemein-menschliche; er ist überzeugt, daß »die unmittelbar sich geltend machenden Urteile eines geläuterten, unparteiischen Gewissens« (Flügel) bei allen Menschen gleich sind. Mit einem Worte: Erdmann ist ein ausgezeichneter Apologet Herbarts, mindestens der absoluten Ethik. Das ist gerade in unserer Zeit mit Freuden zu begrüßen, und es ist wertvoll, daß diese feingeschriebene Abhandlung gerade im Kunstwart steht. —

Naumburg F. Blüthgen

---

3. Der XIII. Neuphilologentag in Hannover

Der 13. Neuphilologentag tagte in der Pfingstwoche in Hannover. Die Verhandlungen begannen am Dienstag Morgen im Festsaale des alten Rathauses. In der ersten allgemeinen Sitzung. die der Begrüßung durch die Vertreter der Behörden folgte, sprach Prof. Dr. Philippsthal-Hannover über Taines Weltanschauung und ihre deutschen Quellen, Direktor Dr. Engwer-Berlin über französische Malerei und französische Literatur im 19. Jahrhundert und Professor Dr. Eichler-Wien über hochdeutsches Sprach- und Kulturgut im neuenglischen Wortschatze. In der zweiten allgemeinen Sitzung am Dienstag Nachmittag redete Prof. Dr. Schröer-Köln über Shakespeare-Übersetzungen und Geh. Reg.-Rat Prof. Dr. Münch-Berlin über die Frage der Vorbildung der Lehrer der neueren Sprachen. Münch fordert eine bessere Vorbildung der zukünftigen Studierenden auf der Schule, eine größere Unterstützung durch die Universitätslehrer bei der Einteilung der Studien und eine Entlastung des Studiums durch Beschränkung auf eine fremde Sprache. In der ersten Sitzung der päda-

gogischen Sektion sprach Reallehrer Dr. Uhlemayr-Nürnberg über das Thema: »Der fremdsprachliche Unterricht vor dem Forum des pädagogischen Kritizismus, Prof. Pinloche-Paris behandelte die Frage: »Inwiefern ist die Übersetzung in die Fremdsprachen zulässig?« In der dritten allgemeinen Sitzung führte u. a. Direktor Walter-Frankfurt eine Beschlußfassung herbei über die von ihm aufgestellten Leitsätze zur »Aneignung und Durcharbeitung des Wortschatzes im neusprachlichen Unterricht«. Seine Thesen wurden angenommen, dagegen wurde Uhlemayrs These, nach der der produktive, d. h. der auf Handhabung der fremden Sprache abzielende fremdsprachliche Unterricht durch einen rezeptiven, der sich auf das Verstehen der geschriebenenen und gesprochenen Sprache beschränkt, ersetzt werden sollte, abgelehnt. Direktor Dr. Dörr behandelte die praktische Seite der Ausbildung der Neuphilologen, Univers.-Prof. Dr. Schneegans-Würzburg sprach über die moderne französische Literaturgeschichte im Universitätsbetrieb, Universitätsprofessor Dr. Vietor-Marburg über die Einrichtung neusprachlicher Seminare und die Notwendigkeit, auch für Probekandidaten Auslandsstipendien zu bewilligen, und endlich Prof. Schweitzer-Paris über die Gründung einer Fortbildungsanstalt für Neusprachler in Paris. In der vierten allgemeinen Sitzung hielt Dr. Panconcelli-Calzia einen Vortrag über die Verwendung der Phonautographie (Phonograph und Grammophon) im neusprachlichen Unterricht. Prof. Dr. Scheffler-Dresden führte einige von ihm selbst aufgenommene Walzen vor. In der zweiten Sitzung der pädagogischen Sektion berichtete Prof. Pinloche-Paris über die erste französische Schülerkolonie in Deutschland, dann erörterte Prof. Huth-Stettin kurz die Frage »Wie ist eine Förderung des Englischen an den Gymnasien ohne Schädigung des Französischen möglich?« Nach kurzen Referaten vom Oberlehrer Weichberger-Bremen über »Illustrierte Bücher aus Frankreich im Hause und in der Schule«, von Prof. Steinmüller-Münden über »die Einführung einer einheitlichen Aussprachebezeichnung in den neusprachlichen Schul- und Hilfsbüchern« und Erledigung der geschäftlichen Verhandlungen wurde die Tagung geschlossen und als Ort für den 14. Neuphilologentag Zürich gewählt.

Hannover Prof. G. Budde

---

4. Der evangel.-soziale Kongress in Dessau

Auch die Dessauer Tagung hat eine große Anziehungskraft ausgeübt. (S. d. Bericht in der »Hilfe« von Prof. Titius.) Für die Lehrerschaft war namentlich der Vortrag von Schulrat Wychgram-Lübeck von besonderem Interesse. Der Vortragende führte nach dem Bericht der Frankfurter Zeitung etwa folgendes aus:

»Die soziale Bedeutung eines guten Jugendunterrichts der Frau ist erst durch die Frauenbewegung selbst erkannt worden. Erst als Frauenhände und Frauenköpfe in der Hauswirtschaft zum Feiern gezwungen waren, fing das Bedürfnis nach erweiterter Frauenbildung sich mächtig zu regen an. Eine neue Zeit bringt eine neue Wendung in das Leben der Frau: sie entdeckt ihre Persönlichkeit. Die Schule hat für die Frauen noch mehr zu tun als für die Knaben, denn diese bildet vielfach das

Leben. Unser Mädchenschulwesen krankt aber an einer falschen Orientierung. Die Nadel auf ihrem Kompaß hat viel zu lange auf einer ausschließlich literarisch-ästhetischen Bildung gestanden. So wurde die weibliche Jugend weltfremd und unpraktisch, wirklichkeitsfeindlich und stimmungsumfangen. Wir müssen uns wieder auf die wahre Aufgabe des Jugendunterrichts besinnen, die soziale Aufgabe. Der Mensch selbst, besonders im Verhältnis zu den anderen Menschen, bleibt immer das interessanteste und nützlichste Objekt des Studiums. Eine sichere Orientierung in der Gesellschaft ist die erste Aufgabe des Unterrichts. Auch die Frau muß zu den sozialen Pflichten erzogen werden. Nicht soziale Gefühle, soziale Einsicht soll ihr die Schule geben. Wie den Anbau der Pflanzen, soll sie den der Gesellschaft kennen. Der Religionsunterricht soll die Nächstenliebe nicht predigen, sondern als Ausfluß höchster sozialpolitischer Weisheit darstellen. Der Geschichtsunterricht soll nicht dynastisch-politisch, sondern sozial-kulturell sein. Der deutsche Unterricht ist viel zu literarisch und achtet viel zu wenig auf den Stoff. »Egmont« und »Kabale und Liebe« sind soziale Dramen, und die Wochenarbeit an Lessings »Laokoon« und »Hamburgische Dramaturgie« lohnen die Mühe nicht; sie sind heute stofflich wertlos. Warum liest man nicht die trefflichen Prosaschriften von Schmoller, Wagner, Gildemeister und Naumann? Drei große Ziele sollen doch dem im höchsten Sinne humanistischen Unterricht vorschweben: das Verständnis für die umgebende Welt der Dinge, das ethisch-psychologische Verständnis für die eigene sittliche Persönlichkeit und das soziale Verständnis für die umgebende Menschenwelt. Aber das hat bisher bei der Mädchenerziehung gefehlt. Über die soziale Durchdringung des Unterrichts hinaus sollen Lehrerinnenseminar und Frauenschule in die sozialen Fragen direkt und systematisch einführen. Die Frauenschule, dieser einjährige Dienst der Frau, kann Großes leisten, an Stelle von Unkenntnis, Gleichgültigkeit und Vorurteil soziales Verständnis und Liebe zum Volke wecken. Das ist ein Ideal, keine Utopie. Aber neben der Einführung in neue Stoffgebiete kann der Unterricht auch durch seine Form die künftigen Frauen zu selbständigem Urteil und Umsicht erziehen, und zwar durch möglichste Selbsttätigkeit der Schülerinnen. Weg von der Wissensüberlieferung zur Wissenserarbeitung, von der Lektion zur Lektüre! Dazu bedarf die Mädchenschule der besten Kräfte, sie ist zu schade für eine Vorsorgung der Schützlinge der Mächtigen. Viel wichtiger aber noch als diese Reform der höheren Mädchenschulbildung ist die obligatorische Fortbildungsschule, die das preußische Handelsministerium sehr glücklich in Angriff genommen hat. Die soziale Wirkung der Neueinrichtungen wird unendlich segensreich sein und ein gewaltiges Schutzmittel gegen Not und Prostitution bilden. Die Aussichten der Reform der höheren Mädchenschule sind noch ungewiß. Gerade deshalb muß der evangelisch-soziale Kongreß seine Stimme erheben für die Ausbreitung, Vertiefung und Fruchtbarmachung sozialer Gesinnung. Denn gerade hier gilt vor allem das Goethesche Wort: »Was fruchtbar ist, allein ist wahr!« An der lebhaften Diskussion beteiligten sich Frl. v. Lengefeld-Weimar, Frl. Martin-Berlin, Prof.

Delbrück-Berlin, Frl. Stöcker-Berlin, Frl. Mecke-Kassel, Prof. Harnack-Berlin, Prof. Rein-Jena.

Ein ausführlicher Bericht wird bei Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen erscheinen.

5. Praktisch-pädagogischer Ferienkurs

in Kirchheim/Teck, 10.—15. August 1908

Programm:

I. Die Sprachpflege in der Volksschule. 1. Die Sprache als psychisch-physische Funktion. (Sprechen.) 2. Die Sprache in ihren Darstellungsmitteln. (Schreiben und Lesen.) 3. Die Sprache als Unterrichtsgegenstand. (Sprachlehre.) 4. Die Sprache als Bildungsmittel. (Lektüre.) (Von J. L. Jetter, 5 Vortrags- und 3 Besprechungsstunden.)

II. Die Lesebuchfrage. 1. Zusammenhang von Gesamtunterricht und Lesestoff. 2. Art und Auswahl des Lesestoffs. 3. Einrichtung und Ausstattung der Lesebücher. 4. Lesestück oder zusammenhängende Lektüre? (Von Lehrer Weit in Reutlingen, 5 Vortrags- und 3 Besprechungsstunden.)

III. Die Schülerbibliothek. 1. Ihre Bedeutung für die Volksschule. 2. Ihre Einrichtung. 3. Ihre Ausnützung. (Von J. Pfalzgraf, Lehrer in Primasens, 3 Vortrags- und 2 Besprechungsstunden.)

IV. Lehrproben: a) Gemeinsame Lektüre, von J. Pfalzgraf. b) Lehrproben in Geschichte (Sagen), Lesen (ein poetisches und ein prosaisches Lesestück) und Aufsatz, von J. L. Jetter.

Geschäftliche Mitteilungen: Anmeldung an den Unterzeichneten. Die Bestellung von Wohnung (Privatlogis oder Gasthaus, die Woche 5 M) und Mittagstisch (70 Pf.) erfolgt auf Wunsch. Die Teilnahmegebühr beträgt 6 M. Der Kursleiter: J. L. Jetter.

6. Schriften des Alten Testaments

Auf mehrfache aus dem großen Kreise der Abnehmer der »Schriften des Neuen Testamentes, herausgegeben von Joh. Weiß« an ihn gerichtete Anfragen erklärt der unterzeichnete Verlag, daß er an seinem früher angekündigten Plane, das Alte Testament in ähnlicher Weise zu behandeln, festhält. Das Unternehmen wird wie jenes den Zweck verfolgen, die alten so oft gelesenen und so viel mißverstandenen Texte dem Verständnis des modernen Lesers nahezubringen. Wir sind aber überzeugt, daß es in unserer Zeit eine unnötige Belastung vieler Käufer sein würde, alle Schriften des Alten Testamentes wiederzugeben und so ausführlich zu erklären; daß es aber andererseits im Interesse der Prediger, Lehrer und der Gebildeten überhaupt liegt, wenn die wertvollsten und am meisten gelesenen Schriften (wir nennen nur Genesis, Psalmen, Propheten), in formvollendeter Weise verdeutscht, ausführlicher erklärt werden, als es durch kurze Anmerkungen geschehen kann. Auf gute typographische Ausstattung, Lesbarkeit und Übersichtlichkeit des Inhalts wird besonderes Gewicht gelegt werden. Zwei Bände, einen von Hermann Gunkel, einen von Bruno Baentsch, hoffen wir etwa Anfang 1909 herausgeben zu können. Sämtliche Bände werden auch einzeln käuflich sein.

Göttingen Vandenhoeck & Ruprecht



I Philosophisches

Willers, Franz, Oberlehrer. Die philosophische Denkweise Herbarts in seiner Schrift: »Briefe über die Anwendung der Psychologie auf die Pädagogik« im Verhältnis zu der modernen physiologischen Psychologie. Beilage zum Programm der Oberrealschule in Eisleben. 1908. 46 S.

Es ist überaus erfreulich zu bemerken, wie jüngere Gelehrte sich wieder so ernstlich dem Studium Herbarts zuwenden und zwar nicht allein seiner Pädagogik, sondern auch seiner Psychologie und Metaphysik. Davon zeugt z. B. der Bericht Zimmers über die Herbart-Forschung 1807 in Schillings pädagogischen Studien S. 141. Davon zeugen die angezeigten Dissertationen von Reinicke und Walther, sowie auch die oben genannte Programmarbeit von Willers. Diese hat es zwar nur zu tun mit einer verhältnismäßig kleinen Schrift Herbarts, die indes gerade geeignet ist, in Kürze das Verhältnis zu zeigen, in welchem Herbart zur modernen physiologischen Psychologie steht. Zu diesem Zwecke ist die genannte Schrift Herbarts schon mehrfach benutzt, sie ist keineswegs so »verschüttet«, wie Verfasser S. 215 sagt, allein so ausführlich ist wohl noch nie dargetan, wie Herbart hier den Methoden und Ergebnissen der physiologischen Psychologie nahekommt. Das ist das Verdienstliche an des Verfassers Schrift, sie weiß sehr eingehend darzulegen, daß Herbart z. B. hinsichtlich des Temperaments, des Gedächtnisses, der Anlagen, der Affekte, der Bestimmung des Zeitmaßes u. a. »ganz auf dem Boden moderner Anschauungen steht?« das Ergebnis ist: »Herbarts Psychologie in dieser Schrift ist somit in der Hauptsache physiologische Psychologie. Die moderne Lehre darf keineswegs die Beziehungen zu Herbart ablehnen; kann er auch nicht als Vater der physiologischen Psychologie angesehen werden, so ist er doch deren Vorläufer. Wir glauben den Beweis erbracht zu haben, daß Herbarts Gedanken sich mit neueren Anschauungen berühren. Wir konnten keinen Widerspruch zur neueren Lehre entdecken.«

Dazu mögen noch folgende Bemerkungen hinzugefügt werden, die zeigen sollen, in welchen Stücken Herbart den physiologischen Psychologen überlegen ist, und an denen gerade der Verfasser Anstoß nimmt.

Dazu gehört alles, was mit der Annahme eines substantiellen einfachen Seelenwesens zusammenhängt. Verfasser meint, daß diese Annahme weder zu den Ergebnissen der physiologischen Psychologie noch zu Herbarts eignen Anschauungen von der Bedingtheit der psychischen Erscheinungen durch physiologische Vorgänge passe. So ist es nicht.[1])

Zunächst kann die Annahme Herbarts nicht widerlegt werden. Wo Wundt in der neusten Ausgabe seiner Essays S. 178 auf den substantiellen Seelenbegriff Herbarts zu sprechen kommt, bemerkt er: »Daß ihm von seiten unserer physiologischen Kenntnisse keine irgendwelchen Schwierigkeiten im Wege stehn.« In Bunges Physiologie 1901 I. 129 heißt es: »Ich halte den Dualismus nicht für widerlegt. Die Lehre, daß Körper und Geist zweierlei Dinge sind, aber doch soviel miteinander gemein haben, daß sie in eine gewisse Art des Kausalzusammenhangs zueinander treten können. Diese Lehre ist mit dem gegenwärtigen Stande unseres Wissens nach einigermaßen vereinbar.« Adickes: »Wer sich die psychischen Erscheinungen nicht ohne einheitlichen Träger des Bewußtseins erklären kann, den hindern keine Tatsachen an dem Glauben, diese werden auch nach dem Zerfall des Organismus neue Bedingungen der Weiterentwicklung finden.« A. Lange: Ich bin der Ansicht, daß eine streng empirische Psychologie nicht im mindesten darunter leidet, wenn in derselben Herbarts Lehre von den Vorstellungen als Kräften oder von der ausdehnungslosen Seele als Anhaltspunkte der Forschung benutzt werden.«

Das sind einige Aussprüche von Gegnern des substantiellen Seelenbegriffs, die aber alle die Möglichkeit einer substantiellen Seele zugeben. Und das ist gewiß nicht wenig, wenn von einer Hypothese — und das ist der aktuelle wie der substantielle Seelenbegriff — gesagt werden kann: sie ist mit allen bekannten Tatsachen nicht zu widerlegen, sondern mit ihnen vereinbar.

Es läßt sich jedoch noch mehr sagen: sie wird auch durch etwa künftig zu entdeckende Tatsachen nicht widerlegt werden können; denn was durch Erfahrung zu erkennen ist, ist in dieser Beziehung immer nur der Umstand, wie genau geistige und leibliche Zustände zusammenhängen, also im höchsten Falle, ein genauer Parallelismus beider Erscheinungen. Und damit ist Herbarts Seelenbegriff stets zu vereinigen, ja nach Herbart muß solcher Parallelismus bestehen, da sich innere und äußere Zustände entsprechen müssen.

Allein man muß hier weiter gehn. Der Seelenbegriff Herbarts ist nicht allein damit verträglich, sondern er allein ist damit verträglich. Alle andern Begriffe namentlich der aktuelle ist dadurch ausgeschlossen, weil

[1]) Vergl. in dieser Zeitschrift 1901: Felsch, Die Psychologie bei Herbart und Wundt mit Berücksichtigung Ziehens, ferner O. Flügel a. a. O. 1896, Der substantielle und aktuelle Seelenbegriff und die Einheit des Bewußtseins.

er nie imstande ist, die Tatsache der Einheit des Bewußtseins zu erklären.[1]) Verfasser bemerkt S. 30: »Schon das Attribut ‚einfach' kann nicht aufrecht erhalten werden, die Bewußtseinsvorgänge sind außerordentlich mannigfaltig. Nach Herbarts Psychologie sollte man in dem Gedächtnis eine ‚einfache' Tatsache sehn, die vorstehenden Entwicklungen sowohl nach Herbart als auch nach der physiologischen Psychologie lehren das gerade Gegenteil, das Gedächtnis hat statische und dynamische Grundlagen, von deren Zahl und Beständigkeit seine Stärke abhängt.« Gerade diesen Tatsachen trägt Herbarts Lehre und zwar sie allein volle Rechnung. Die tatsächliche Einheit des Bewußtseins z. B. der Erinnerung ist begründet in der Einheit der Seele. Die Vielheit, der Wechsel, die Mannigfaltigkeit der geistigen Zustände ist begründet in der Mehrheit, Mannigfaltigkeit und dem Wechsel der Bestandteile des Gehirns, durch welche die einheitliche Seele ihre Vorstellungen gewinnt.

Verfasser führt an: »Die Aufbewahrung (der Vorstellungen) ist gebunden an die normale Beschaffenheit des Gehirns.« Das ist aber nicht richtig. Dafür führt ja gerade Ribot, auf den verwiesen wird, in seinem Buch über das Gedächtnis sehr viele Tatsachen an, daß gerade auch bei der Anormalität des Gehirns die Vorstellungen beharren, so daß er sagt: nichts, was in den Geist eingetreten ist, geht je völlig verloren. Die Vorstellungen können vergessen werden, ihre aktuelle Energie kann jahrzehntelang als potentielle beharren, aber nicht verschwinden. Das Gehirn kann zeitweise erkranken. Bei gewissen Konstellationen treten auch die alten Vorstellungen hervor und zwar völlig unverändert.

Jener Satz: Aufbewahrung ist gebunden an das normale Gehirn, ist auch nicht richtig, wenn man statt Aufbewahrung sagen wollte: Reproduktion. Denn reproduziert werden die Vorstellungen oft auch bei völligem Verfall des normalen Gehirns, nur ist dann die Reproduktion meist nicht normal.

Das alles ist erklärlich bei der Annahme, daß die Vorstellungen in der Seele beharren, daß aber die Reproduzierbarkeit der Vorstellungen gehindert werden kann durch äußere Einflüsse. Sie kann auch begünstigt werden durch äußere Einflüsse, etwa im Rausch oder wie Verfasser mit Herbart öfters erwähnt in der Skrofelkrankheit u. a. Allein man wird das schon als etwas Anormales bezeichnen. »Das günstigste Verhältnis scheint hier dann stattzufinden, wenn die entsprechende organische Begleitung sich möglichst unbehindert an die geistigen Bewegungen anschließt.« [2])

Hier ist auch der Punkt, über den sich Verfasser mehrmals wundert, warum nämlich Herbart die leibliche Begleitung meist nur dann in Betracht zieht, wenn sie sich als Hindernis für das geistige Geschehen geltend macht, und warum er sie weniger beachtet beim normalen Verlauf. Der Grund ist der: beim normalen Verlauf der geistigen Tätigkeiten entsprechen natürlich auch jedem innern Zustand der Seele gewisse innere Zu-

---

[1]) Vergl. O. Flügel, Die Seelenfrage usw.

[2]) C. S. Cornelius, Über die Wechselwirkung zwischen Leib und Seele. Halle, Nebert. S. 100.

stände in gewissen Elementen des Gehirns und damit gewisse Bewegungen, aber eben unmerklich. Wo sie merklich werden, ist die Korrespondenz beider Reihen schon nicht mehr so, wie sie sein sollte. »In der kunstvollen Einrichtung des Leibes muß es gegründet sein, daß diejenigen Teile, welche mit der Seele im nächsten Kausalverhältnis stehen, derselben ihre Einflüsse nicht weit gewaltsamer aufdringen, als dies wirklich zu geschehen pflegt. Die höchste Gesundheit des Körpers ist zugleich mit dem freisten Gebrauche der Geisteskräfte in der Regel verbunden, eine merkwürdige Tatsache, worin der höchste Triumph derjenigen Kunst sich zeigt, die den Menschen bildete.« [1])

Überhaupt ist es nicht so, wie Verfasser S. 27 meint, daß die Anschauungen Herbarts über den Zusammenhang von Leib und Seele »nicht eine Folge strenger Überlegung sind, sondern aus seiner Intuition stammen«. Er allein eröffnet durch seine Lehre von den einfachen Wesen und deren innern Zuständen und den damit bedingten Bewegungen eine streng zusammenhängende einheitliche Ansicht von Leib und Seele, eine Ansicht, die durchaus nicht als dualistisch zu bezeichnen ist, wie der Verfasser tut.

Man vergleiche z. B. die Ansicht Herbarts über die Tätigkeit der Nerven und die Fortleitung des Reizes mit der Unsicherheit der Anschauungen bei den meisten Physiologen. [2])

Verfasser hebt hervor, bei Herbart finde sich nicht das Wort Disposition, das doch eine so große Rolle in der heutigen physiologischen Psychologie spiele. Findet sich nicht das Wort, so doch der Begriff und zwar im streng systematischen Zusammenhang und in größerer Klarheit als bei den Physiologen. Die letzteren erklären sich niemals deutlich über die geistige Tätigkeit. Im allgemeinen sehen sie diese nicht als Bewegung an und doch kennen sie keine andre Tätigkeit als Bewegungs- und Gleichgewichtsvorgänge und so sind ihnen Dispositionen geistiger Zustände durchschnittlich nichts anderes als Spannkräfte d. h. aufgehaltene potentielle Bewegungsenergie. Das ist ein unmöglicher Begriff für die Erkenntnis, daß geistige Zustände keine Bewegungszustände sind.

Anders Herbart. Er kennt die qualitativen innern Zustände in jedem einfachen Wesen, also auch in der Seele. Hier stellt sich der Begriff der Disposition ganz von selbst und in aller Strenge ein, wenn die freie Tätigkeit, also ein unangefochtener innerer Zustand ganz oder teilweise durch entgegengesetzte Zustände gehemmt, also in potentielle Energie und damit in ein Streben zum ungehemmten Zustande versetzt wird.

Verfasser verwendet sehr richtig diese Begriffe von aktueller und potentieller Energie hinsichtlich Herbarts Psychologie, wie dies ausführlich von C. S. Cornelius geschehen ist.

Nicht erwähnt ist ein Punkt, worin Herbart gewissermaßen die Lehren der physiologischen Psychologie vorausgenommen hat, nämlich die Lehre Herbarts, wie sich die willkürliche Bewegung aus der anfänglich unwillkürlichen erzeugt.

---

[1]) Herbart, Psychol. a. Wiss. § 159.

[2]) Diese Zeitschrift 1901, S. 475.

Verfasser hebt öfters sehr richtig hervor, daß es Herbart in erster Linie darauf ankomme zu zeigen, welche Wirkung ein leibliches Hindernis auf die geistige Tätigkeit ausübt, »gleichviel woher dies Hindernis kommt«. Die Frage, woher dergleichen Hindernisse kommen, aus welcher Gegend des Gehirns usw., konnte Herbart schon darum vielfach nicht beantworten, weil die Physiologie seinerzeit noch verhältnismäßig sehr wenig entwickelt war. Die Frage: »woher« kann die neuere Physiologie in manchen Punkten schon etwas näher beantworten, und die Schüler Herbarts haben dergleichen Lücken nach Möglichkeit ergänzt.

Es könnte scheinen, als hätte ich an dem Schriftchen des Verfassers viel mehr auszusetzen als ihm zuzustimmen. So ist es aber nicht. Wo ich eine Ergänzung für nötig finde, das sind nur einige allerdings wichtige Punkte, die Verfasser nur andeutet. Sonst ist das Werkchen überaus freudig zu begrüßen, denn es zerstört den häufig gehörten Irrtum, als stehe Herbarts Psychologie mit der neuern physiologischen Psychologie — die aber durchaus nicht als eine Summe von einstimmigen Lehren anzusehen ist — im Widerspruch und sei als veraltet von ihr überwunden. Verfasser zeigt von allen das gerade Gegenteil. O. Flügel

II Pädagogisches

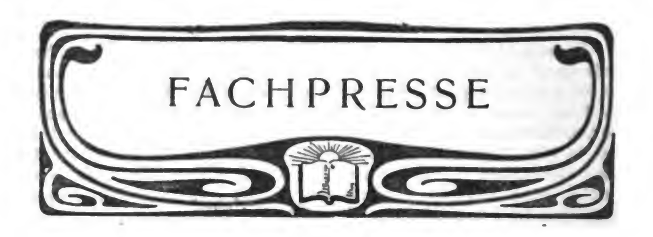
Göbelbecker, L. F., Durch die Welt voller Wonne und Jugendlust. Konstanz, Verlag von Karl Hirsch. Preis 5 M.

Dieses Buch ist der Jugend in Haus und Schule gewidmet. Es enthält Bilder, Gedichte, Erzählungen und Lieder. Geordnet nach den vier Jahreszeiten. Die Bilder sind teils in großen Buntdrucken, teils in Holzschnitten wiedergegeben. Die Erzählungen dienen verschiedenen Zwecken, teils sind sie unterhaltend, teils wollen sie eine Lehre übermitteln, teils bieten sie naturgeschichtliche Kenntnisse in leicht faßlicher Form. Unter den Gedichten findet man neben mancherlei Neuem auch gute alte Bekannte. Nicht alles ist in dem Buch gleichwertig, aber doch ist es als ein passendes und verhältnismäßig billiges Geschenk für Kinder bis zu 8 Jahren zu empfehlen. Käthe Rein-Oxford

Ament, Dr. phil. **Wilhelm,** Die Seele des Kindes. Eine vergleichende Lebensgeschichte. Stuttgart, Kosmos. 96 S.

Den Müttern und allen, die es werden wollen, hat der Verfasser in erster Linie sein Büchlein gewidmet, in dem der Versuch unternommen worden ist, die junge Wissenschaft von der Kinderseele in anspruchsloser Form dem Volke darzustellen. Was er sich vorgenommen hat, ist ihm vorzüglich gelungen, in liebenswürdiger, echt volkstümlicher Weise behandelt er die wichtigsten Momente der Kunde von der Kinderseele, überall Anregung gebend, mancherlei Fragen der Erziehung, besonders für Mütter, mit Nachdenken zu erfassen und zu beantworten. Von besonderem Interesse ist der beigegebene Bilderschmuck, der erste Versuch, ein Buch über die Kindesseele mit biologischen Bildern zu begleiten.

Kiel Marx Lobsien



Aus der philosophischen und pädagogischen Fachpresse

Zeitschrift für angewandte Psychologie und psychologische Sammelforschung. Von William Stern u. O. Lipmann. Bd. 2. Heft 1 u. 2. Leipzig, A. Barth, 1908.

C. Stumpf, Akustische Versuche mit Pepito Arriola. — M. Rohde, Zeugenaussagen Geisteskranker. — J. G. Schnitzler, Experimentelle Beiträge zur Tatbestandsdiagnostik. — C. Kik, Die übernormale Zeichenbegabung bei Kindern. — Mitteilung. — Berichte. — Nachrichten.

Commers Jahrbuch für Philosophie und spekulative Theologie. XXII. 4. Heft. Paderborn 1908.

Glossner, Die angeblich neue Lage der katholischen Theologie. Literarische Besprechungen. — Ders., Die Spiele der Tiere. — Leonissa, Verursachung des Übels. — J. A. Spir, Kontemplationsarten des h. Bernhard. — Sprechsaal.

Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie (Die Kinderfehler). Im Verein mit Medizinalrat Dr. J. L. A. Koch, Irrenanstaltsdirektor a. D. in Zwiefalten u. Dr. E. Martinak, o. ö. Prof. der Philosophie und Pädagogik an der k. k. Universität Graz, herausgeg. von J. Trüper, Direktor des Erziehungsheims und Kindersanatoriums auf der Sophienhöhe bei Jena und Chr. Ufer, Rektor der Südstädtischen Mittelschule für Mädchen in Elberfeld. XIII. Jahrg. 9. Heft. 1908.

A. Abhandlungen: G. Dirks, Der Tic im Kindesalter und seine erziehliche Behandlung. — Kulemann, Zur Begriffsbestimmung der Jugendlichen. — Trüper, Für oder gegen die Prügelstrafe in der Erziehung? — B. Mitteilungen: G. Fischer, Die Fernwahrnehmungen (sogen. 6. Sinn) der Blinden und Taubblinden. — Dir. Dr. Th. Heller, Über die sexuelle Aufklärung der Kinder. — Fortbildungskurse f. Heilpädagogik und Schulhygiene. — Personalnachricht. — C. Literatur.

Zeitschrift für Philosophie und philosophische Kritik. 132. Band. Heft 1. Leipzig, Fritz Eckard, 1908.

R. Eucken, Alter u. neuer Idealismus. Köhler, Historische Anarchie der philosophischen Systeme und das Problem der Philosophie als Wissenschaft. — Manno, Zur Verteidigung der Möglichkeit des freien Willens. — A. Ruge, Die transzendentale Freiheit bei Kant. — Ferber, Über die wissenschaftliche Bedeutung der Ethik Demokrits. — A. E. Haas, Materie u. Energie. — Losskij, Der erkenntnistheoretische Individualismus in der neuern Philosophie. — Übele, Zum 100jährigen

Todestage v. J. N. Tetens. — H. Schwarz, Die verschiedenen Funktionen des Wortes. — Rezensionen. — Selbstanzeigen. — Notizen.

Einladungsschrift zur 47. Hauptversammlung des Vereins für Herbartische Pädagogik in Rheinland und Westfalen. 1908.

Lange, Einige Bemerkungen zum Unterricht im ersten Schuljahr. — Berichte. — Anzeigen.

Neue Metaphysische Rundschau. Monatsschrift f. philosophische, psychologische und okkulte Forschungen in Wissenschaft, Kunst und Religion. Herausgeg. von Paul Zillmann. 1908. Band XV. Heft 2.

Paul Zillmann, Die Planetenstunden. — Dr. med. Bonnaymé, Die psychische Kraft und ihre Meßinstrumente. — Papus (Dr. med. Gerard Encausse), Der Tarot der Zigeuner, das älteste Buch der Erde. — Rudolf Mewes, Das Zahlengeheimnis der Bibel. — Rundschau.

Mind A Quarterly Review of Psychology and Philosophy. Edited by Prof. G. F. Stout. New Series. No. 66. April 1908.

F. H. Bradley, On Memory and Judgment. — A. H. Lloyd, Radical Empirism and Agnosticism. — Mary Hay Wood, Plato's Psychology in its Bearing on the Development of Will (II., Conclusion). — K. J. Spalding, On the Sphere and Limit of the Aristotelian Logic. — Discussions: F. H. Bradley, On the Ambiguity of Pragmatism. — B. Russell, Mr. Haldane on Infinity. — Critical Notices. — New Books. — Philosophical Periodicals. — Notes, News and Correspondence.

Archiv für Rechts- und Wirtschaftsphilosophie. (Kohler, Berolzheimer.) 1. Jahrg. H. 2. Berlin 1908.

I. Rechtsphilosophie: Bekker, Was sind geistige Realitäten? — Kohler, Rechtsphilosophie und Rechtsvergleichung. — Kleinfeller, Gesetzgebung und Rechtsprechung. — Berolzheimer, Politik als Wissenschaft, ihr Wesen u. ihre Grenzen. — ten Hompel, Von der Philosophie zur Rechtsmethodik. Gnaeus Flavius und freie Rechtsfindung. — Kohler, Neuhegelianismus. — II. Sozialphilosophie: Stier-Somlo, Ethik und Psychologie im deutschen Sozialrecht. — III. Gesetzgebungsfragen: Schär, Börsengesetzreform. — Meyer, Die Vereinheitlichung des Wechselrechts. — Rehm, Elsaß-Lothringensche Verwaltungsreform. — Grabscheid, Ein Theatergesetzentwurf in Österreich. — Korn, Zur Reform des amtsgerichtlichen Verfahrens. — Dispeker, Die Reform des Prozeßverfahrens. — Massow, Zur Polenfrage in Preußen-Deutschland. — Sinzheimer, Zum Tarifvertragsproblem, I. — IV. Zur Psychologie des Rechts der Kultur- und der Naturvölker: Kohler, Seelenleben und Recht, I. — Berolzheimer, Aus der japanischen Rechtsvergleichung. — V. Literatur: Somlò, Die neuere ungarische Rechts- und Wirtschaftsphilosophie. — Schriftenschau. — Besprechungen.

Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie. (Barth.) 31. Jahrg. 4. Heft. Leipzig 1907.

Wernick, Der Wirklichkeitsgedanke. — Meyerhof. Der Streit um die psychologische Vernunftkritik. — Cassirer, Zur Frage nach der Methode der Erkenntniskritik. — Barth, Die Soziologie Albert Schäffers usw.

Zeitschrift für Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane. (Ebbinghaus, Nagel.) I. Abteilung: Zeitschrift für Psychologie. (Ebbinghaus.) 46. Bd. Heft 4. Leipzig 1907.

Müller-Freienfels, Zur Theorie der Gefühlstöne der Farbenempfindungen. — Herbertz, Die angeblich falsche Wissenstheorie der Psychologie usw.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

E. Vischer, Die Frage nach dem Sinn des Lebens. Tübingen, Mohr, 1908. 30 S.

E. H. Schmidt, Kritik der Philosophie vom Standpunkte der intuitiven Erkenntnis. Leipzig, Eckardt, 1908. 508 S.

P. Kronthal, Nerven und Seele. Jena, Fischer, 1908. 430 S.

Gertrud Bäumer u. Lili Droescher, Von der Kindesseele. Beiträge zur Kinderpsychologie aus Dichtung und Biographie. Leipzig, Voigtländer, 1908. 428 S.

Dr. Anna Tamarkin, Spinoza. 8 Vorlesungen. Leipzig, Quelle & Meyer, 1908. 89 S.

Naturwissenschaftliche Zeitfragen. Im Auftrag des Keplerbundes. Herausgegeben von E. Dennert. Hamburg, Schloesmann.

I. J. Riem, Unsere Weltinsel, ihr Werden und Vergehn. 88 S.

II. Gruner, Die Welt des Unendlich Kleinen. 32 S.

III. Brass, An der Grenze d. Lebens. 88 S.

IV. Müller, Üb. d. Bau der Knochen. 26 S.

V. A. Mayer, Das Wesen der Gärung und der Formentwicklung. 38 S.

Jones, John Belguy an english moralist of the 18 century. Leipzig, Quelle & Meyer, 1907. 70 S.

Lachelier, Psychologie und Metaphysik. Die Grundlagen der Induktion. Deutsch von Eisler. Leipzig, Klinkhardt, 1908. 130 S.

L. Nelson, Über wissenschaftliche und ästhetische Naturbetrachtung. Vortrag. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 1908.

J. G. Vogt, Der Realmonismus. Leipzig, Thüring. Verlagsanstalt, 1908. 134 S.

H. Maier, Psychologie des emotionalen Denkens. Tübingen, Mohr, 1908. 826 S.

Ruska, Was hat der neusprachl. Unt. an den Oberrealschulen zu leisten. Heidelberg, Winter.

Ders., Englische u. Französische Schriftsteller usw. Ebenda.

De Garmo, Principles of second. education. New York, Macmillan Co.

Habrich, Pädag. Psychologie. 3. Aufl. Kempten, Kösel.

Petzet, Eternvereinigungen. München 1908 (Südd. Monatsh.).

Arzt, Welche Mängel zeigt der Religionsunterricht usw. Dresden, Schambach.

Kotte, Die Reform des naturwissensch. Unt. usw. Dresden, O. Schambach.

Wilk, Neue Rechenmethode usw. Ebenda.

Ders., Geometrie d. Volksschule. 10. Aufl. Ebenda.

Tögel, Der konkrete Hintergrund zu d. 150 Kernspr. Ebenda.

Staude, Der Katechismus-Unt. 3. Aufl. Ebenda.

Ders., Hauptstücke aus d. proph. Schriften des A. T. Ebenda.

Achelis, Soziologie. Leipzig, Göschen.

Spicker, Vom Kloster ins akademische Lehramt. Stuttgart, Frommann.

Biese, Pädagogik und Poesie. 1. Bd. 2. Aufl. Berlin, Weidmann.

Huemer, Auf die Probe kommt's an. Wien, Hölder.

Bohm, Leitfaden für den Zeichenunterricht. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Grosch, Der Familienabend. Ebenda.

Musikalisches Magazin, 21. Heft. Ebenda.

Stoffel, Schillers Wilh. Tell. 3. Aufl. Ebenda.

Hollenberg, Naturlehre. 13. Aufl. Ebenda.

Ders., Naturlehre f. Volkssch. 4. Aufl. Ebenda.

Beiträge zur Kinderforschung u. Heilerziehung. 45.—51. Heft. Ebenda.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



AUFSÄTZE

Encyklopädie der Philosophie

Von

Drobisch

(Fortsetzung)

Zweiter Abschnitt

Von der Ontologie

§ 22

Die Fragen der Ontologie: Was ist? und Wieviel ist? beantwortet die gemeine Weltansicht damit, daß sie dem Sein eine unbestimmte Vielheit von sinnlich erkennbaren, in wirklichem Zusammenhange stehenden und durch diesen mannigfachen Veränderungen unterworfenen Dingen behauptet, denen ein, von dem erkennenden Subjekt unabhängiges, (objektives) Dasein zukomme. Sie erkennt jedoch auch die Entstehung dieser Dinge als eine Tatsache an, und meint, daß bald Vieles aus Einem werde, bald Eins aus Vielem. Daher läßt sie unentschieden, ob das objektive Dasein der Dinge ein einziges absolutes Sein, oder eine Vielheit des absolut Seienden zum Urgrund hat. Dieser Standpunkt kann als der des pluralistischen Realismus bezeichnet werden.

§ 23

Aus ihm entwickelt sich der spekulativ-pluralistische Realismus in verschiedenen Formen. Das Entstehen und Vergehen der Dinge gibt zunächst zur Annahme von qualitativ verschiedenen Urstoffen oder Elementen in bestimmter oder unbegrenzter Anzahl und von, diese verbindenden Urkräften, Veranlassung, die entweder als den

Elementen innewohnende Naturkräfte oder als ordnender Geist gedacht werden, in beiden Fällen aber einen Dualismus in der Vielheit des Seienden begründen. Andrerseits leitet die Bemerkung, daß Vieles, was qualitativ verschieden erscheint, in Wahrheit nur quantitativ verschieden ist, zu der Annahme von unzählig vielen qualitativ gleichartigen, unteilbaren und nur durch ihre Gestalt verschiedenen Elementen der Dinge oder Atome, aus deren mannigfaltigen Verbindungen die materielle Verschiedenheit der Körper und aus deren Bewegungen im leeren Raume alle Veränderungen zu erklären versucht werden.

§ 24

Der Lehre von den Elementen und Atomen, welche alles Sein nur als ein Materielles den einfachen Einzelwesen zukommendes und daher alles wirkliche Geschehen nur als ein äußerliches erscheint, steht der pluralistische logische Realismus der Formen gegenüber, der umgekehrt nicht dem Einzelnen, sondern dem Allgemeinen, und somit den allgemeinen Begriffen ein objektives Sein zuerkennt, das Einzelne der sinnlichen Wahrnehmungen aber für nichtigen Schein erklärt, also nur dem geistig Erkennbaren wahres Sein beilegt. Zwischen diesem pluralistischen Realismus der Universalien und dem atomistischen Realismus des Individuellen sucht der Monadismus zu vermitteln, der zwar mit dem Atomismus nur das Sein des Individuellen als das wahre Sein anerkennt, die leblosen Atome aber zu lebendigen, innerlich tätigen Monaden vergeistigt, das wirklich Geschehene seinem wahren Wesen nach als ein innerliches auffaßt und alles äußerlich Geschehene als ein bloß Erscheinendes auf die Harmonie zwischen den in allen Monaden innerlich vorhergehenden Veränderungen zurückgeführt wissen will.

§ 25

Gänzlich im Gegensatz mit der natürlichen Weltansicht behauptet der monistische Realismus, das Sein von nur Einem. Dieses Eine ist ihm entweder das an sich schlechthin Unveränderliche, weder Entstehende noch Wechselnde noch Mannigfaltige (ἓν καὶ πᾶν) Substrat der an sich nichtigen Erscheinungen, oder der Urgrund, aus dem diese sich entwickeln, durch Evolution oder Emanation; oder endlich umgekehrt, leugnet der monistische Realismus das unveränderliche, beharrliche Sein, und setzt alle Realität in das unbedingte Werden, indem er nur die Veränderung für das wahrhaft Reale, alles Beharren aber für bloßen Schein erklärt, dabei jedoch ein Substrat des Werdens nicht entbehren kann.

§ 26

Nach einer, dem Realismus entgegengesetzten Richtung entwickeln sich aus der gemeinen Weltansicht die verschiedenen Formen des Idealismus, der wahres Sein nur dem denkenden Subjekt zugesteht. Er geht hervor aus dem Zweifel an der Erkennbarkeit der Realität und der wahren Beschaffenheit der Dinge und der Überzeugung von der Gültigkeit des unmittelbaren Wissens von uns selber und unserm (subjektiven) Dasein. Die dem pluralistischen Realismus am nächsten stehende Form des Idealismus ist die transzendentale oder allgemein subjektive, die nicht die Vielheit des Seienden außer dem Subjekt, noch die Erkennbarkeit der Beschaffenheit dieses Vielen und der Dinge an sich leugnet, und von aller vermeintlichen Erkenntnis derselben behauptet, daß sie eine bloß subjektive, nämlich durch apriorische, dem erkennenden Subjekt ursprüngliche Erkenntnisformen bedingte sei, ohne welche die Materie der Erkenntnis (Empfindungen) sich zu dem, was wir Objekte nennen, nicht gestalten könne. Da diese Ansicht gleichwohl die Abhängigkeit der Erkenntnismaterie von den Dingen an sich anerkennt, so führt sie alle Erkenntnis der Dinge zurück auf ein (unerwiesenes) Wissen, von ihrem Dasein und ein Erkennen ihrer Erscheinungen in den, dem Subjekt ursprünglich eigentümlichen Erkenntnisformen, welche daher nicht für Formen der Dinge an sich, oder ihrer Beziehung zueinander gelten können (Kant).

§ 27

Der objektive Idealismus dagegen leugnet entweder nur die Realität der Körperwelt, indes er als pluralistischer Idealismus eine Vielheit geistiger Wesen anerkennt, deren Empfindung und Vorstellung er der Einwirkung des vollkommensten aller Geister, Gott zuschreibt; oder er ist monistischer Idealismus, der einzig und allein dem sich selbst und die Objekte setzenden Subjekt, dem Ich, Realität zugesteht und alles Sein nur auf die freie Selbsttätigkeit des Ich zurückführt, welches die Erscheinungswelt nicht nur der Form, sondern auch der Materie nach aus sich selbst hervorbringt. Den objektiven Idealismus überbietet noch der absolute, der alle Realität nicht in das denkende und erkennende Subjekt, sondern in den dialektischen Entwicklungsprozeß des denkenden Erkennens, in das absolute Werden (die immanente Bewegung) des Begriffes setzt.

§ 28

Um zu einem wissenschaftlich begründeten Urteile über die Gültigkeit des Realismus oder Idealismus und der verschiedenen Formen beider zu gelangen, muß die Ontologie von der Bestimmung des Begriffs des Seins ausgehen.

Das Sein wird

1. dem bloßen Denken entgegengesetzt, das Seiende negativ als das nicht bloß Gedachte, durch das Denken nicht Gesetzte, sondern von ihm Unabhängige bestimmt.

2. Das Sein wird dem Werden entgegengestellt, das Seiende, als das nicht von andern Seienden Gesetzte, sondern auch von diesen Unabhängige, folglich Selbständige gedacht.

3. Das Sein steht im Gegensatz zum bloßen Schein (Schatten), als das Positive zum bloßen Negativen. Der Schein ist jedoch nicht nichts, sondern nur nichts Selbständiges, aber etwas, dem ein Selbständiges zum Grunde liegen muß.

4. Das Seiende ist weder Subjekt noch Objekt, da jedes von beiden das andre voraussetzt, also keins, als solches, selbständig ist.

§ 29

Hiernach ist also das Seiende das schlechthin unbedingt unabhängig von allen andern zu Setzende; sei dieses Andere nun Denken, Schein oder selbst wieder Seiendes. Insofern ist also das Seiende das Absolute; in seinem Begriff ist aber zweierlei zu unterscheiden, die Setzung und die Beschaffenheit, Qualität des Gesetzten. Jede Setzung ist absolute Position und diese drückt den Begriff des Seins aus. Die Qualität des Seienden, als das unbedingt zu setzende kann aber

1. nicht negativ, sondern affirmativ,

2. nicht zusammengesetzt, sondern nur einfach gedacht werden, und ist

3. allen quantitativen Bestimmungen unzugänglich.

Daher kommt weder dem Stoffe unsrer Wahrnehmungen, dem Empfundenen, noch den räumlichen und zeitlichen Formen, quantitativen und relativen Verbindungen derselben absolutes Sein zu. Auch das Unendliche, als ein nicht ohne Negation zu Denkendes, kann nicht absolut gesetzt (vorausgesetzt) werden, ihm kommt also nicht absolutes Sein zu.

§ 30

Die Anwendung des Begriffs des absoluten Seins liegt nicht in der Willkür des denkenden und erkennenden Subjekts. Denn ob-

gleich etwas als schlechthin seiend gedacht werden kann, so ist es deshalb noch nicht, vielmehr ist der gültige Gebrauch des Begriffes nur an das unmittelbar durch innere oder äußere Wahrnehmung gegebene Tatsächliche geknüpft. Denn in diesem liegt eine Nötigung zur unbedingten Anerkennung eines Gegebenen und nicht Aufzuhebenden, zu einer absoluten Position. Es kann dieselbe jedoch nicht bei dem bloß relativen Inhalte des Gegebenen stehen bleiben. Daher muß das absolut Seiende, als ein jenseits aller Wahrnehmungen zu Setzendes, Intelligibles betrachtet werden, dessen Qualität nicht unmittelbar gegeben ist, sondern sich nur mittelbar durch Begriffe begrenzen läßt. Wie vieles ist, bleibt vor der Hand noch unbestimmt. In jeder einzelnen Wahrnehmung liegt zwar eine Nötigung zur absoluten Position und die Wiederholung derselben (Wahrnehmung) steht mit dem Begriff der letztern nicht im Widerspruch; doch folgt hieraus noch nicht eine Vielheit des Seienden, vielmehr bleibt hier noch die Frage offen, ob nicht alle diese Positionen von einer und derselben Qualität gelten und schlechthin nur Eins sind.

§ 31

Wenn das durch die Wahrnehmung unmittelbar Gegebene nicht selbst schlechthin sein kann, so muß es doch jedenfalls als ein tatsächlicher Schein anerkannt werden. Aber jeder Schein fordert ein ihm zu Grunde liegendes Seiendes, aus dem er als eine notwendige Folge zu erklären ist, einen Realgrund, zu dem der Schein (die Erscheinung) der Erkenntnisgrund ist. Jeder Grund ist aber nach § 21 ein Mehrfaches, Vieles, aus dessen Verbindung die Folge hervorgeht. Das den Wahrnehmungen zugrunde liegende Reale muß daher ein Vielfaches und Verbundenes sein. Demnach muß es eine Vielheit des absolut Seienden geben und jedem Sein, sofern es Realgrund der Erscheinungen ist, außer seiner absoluten Position noch eine relative Position zukommen, durch die es in Beziehung auf andre Seiende gesetzt wird. Wenn demnach einerseits jede relative Position (jedes Dasein) eine absolute Position (unbedingtes Sein), als Bedingung ihrer Möglichkeit voraussetzt, so fordert andrerseits der Begriff des Seienden, als des Realgrundes der Erscheinungen, daß zu der absoluten Position eine relative hinzukomme, daß das Viele, was schlechthin ist, nicht bloß an und für sich sei, sondern auch in Beziehung sei. Nur das in Beziehung stehende, absolut Seiende, ist also der Realgrund der Träger der Erscheinungen, das wirklich Seiende.

§ 32

Die gemeine Weltansicht erkennt in der Tat eine Vielheit von selbständigen Dingen an, sie glaubt aber ihr Wesen durch die Vielheit der einem jeden derselben zukommenden, mannigfaltigen Merkmale zu erkennen. Hierin liegt jedoch ein Widerspruch, der den Begriff des Dinges mit mehreren Merkmalen zu einem metaphysischen Problem macht. Jedes Ding wird nämlich gedacht als ein Seiendes, welches viele und mannigfaltige Eigenschaften oder Merkmale hat. Weder diese einzeln, noch ihre Verbindung, kann das Ding selbst sein, welches vielmehr alles dieses hat. Auch können diese Merkmale ebensowenig als ihre Verbindung absolut angenommen werden. Hieraus folgt, daß das Ding, als der nicht wahrnehmbare Besitzer, Träger seiner Merkmale, als das sinnlich unbekannte Substrat derselben zu denken ist. Aber was sind die Merkmale? Sie können weder einzeln, noch zusammengenommen der Ausdruck der einfachen Qualität dieses realen Substrats sein. Denn sie sind relativ und bilden eine unvereinbare Vielheit. Sie sind unselbständig und nur in Beziehung auf das Ding, was sie hat, oder auf das Subjekt, das sie denkt, vorhanden. Andrerseits widerspricht auch das Haben eines schlechthin Vielen der Einfachheit der Qualität des Realen. Demnach entsteht die Frage, wie die Vielheit der Eigenschaften oder Merkmale sich mit der Einheit des Dinges, dem sie zukommen, vereinigen läßt, und in welcher Beziehung sie, da sie nicht die Qualität des Realen ausdrücken können, zu dem Realen stehen, dem sie innezuwohnen scheinen.

§ 33

Die gemeine Weltansicht schreibt den Dingen ferner Veränderungen ihrer Beschaffenheit zu, wenn an die Stelle eines oder mehrerer Merkmale ein andres getreten ist. Diese Vielheit successiver Merkmale steht mit der Einheit des Dinges nicht minder im Widerspruch, als die der gleichzeitig ihm inhärierenden und erzeugt das metaphysische Problem, das im Begriff der Veränderung liegt. Sofern nämlich ein Teil der Merkmale gewechselt hat, soll das Ding ein andres geworden sein, sofern aber dieselben geblieben sind, soll auch das Ding noch dasselbe sein. Kann nun nicht, was schlechthin Eins ist, dasselbe und auch nicht dasselbe sein, so führt dieser Widerspruch in der Veränderung zunächst zwar dahin, das Ding als eine nicht in die Wahrnehmung fallende, beharrliche Substanz, seine wahrnehmbaren Merkmale aber als veränderliche Akzidenzen zu denken, die es nur hat, ohne daß sie der Ausdruck seiner Qualität (seiner

essentia, seines Wesens) sind. Allein auch das veränderliche Haben trägt in die Einheit der Substanz eine Vielheit, Mannigfaltigkeit und einen Wechsel hinein, was sich alles mit der absoluten Position derselben, als eines Realen nicht verträgt.

§ 34

Die Auflösung der beiden Probleme der Inhärenz und der Veränderung beruht auf folgenden Überlegungen. Wenn kein Merkmal ein selbständiges Reales ist, so muß ihm doch ein solches zum Grunde liegen, dieser Grund muß ein Vielfaches und Verbundenes sein (§ 21). Daher fordert schon jedes einzelne Merkmal zu seiner Erklärung die Setzung einer Vielheit zueinander in Beziehung stehenden Realen oder eines Systems von Realen. Es fordert ferner jedes Merkmal nach seiner eigentümlichen Beschaffenheit auch ein eigentümliches System von Realen, deren Qualität nicht durchgängig ein und dieselbe sein kann. Sofern aber einem Dinge Einheit wirklich objektiv zukommt und diese nicht bloß auf einer subjektiven Auffassung beruht, müssen die den verschiedenen Merkmalen eines Dinges zum Grunde liegenden Systeme von Realen selbst wieder als zueinander in Beziehung stehend gedacht werden, so daß entweder eines dieser Realen oder eine verbundene Mehrheit derselben allen Systemen gemeinsam ist. In diesem Gemeinsamen liegt dann der Grund der Einheit des Dinges, es ist eine Substanz, die eine einfache oder zusammengesetzte sein kann. Die zwischen dieser Substanz und der übrigen Vielheit des Realen bestehende Beziehungen sind der Grund der mannigfaltigen wahrnehmbaren Merkmale des Dinges, in denen also nicht die Qualität, sondern die Relation der realen Substanz zu andern akzidentalen Realen zur Erscheinung kommt.

§ 35

Hierdurch löst sich nun auch das Problem der Veränderung. Beruht nämlich die Vielheit und Mannigfaltigkeit eines Dinges auf den vielen und mannigfachen Beziehungen seiner Substanz zu andern Realen, so fordert jedes neu erscheinende Merkmal die Setzung einer neuen Beziehung dieser Art, jedes verschwindende Merkmal die Aufhebung einer bestandenen Beziehung. Die Veränderung der Merkmale weist also auf einen Wechsel der Beziehungen der beharrlichen Substanz zu andern akzidentalen Realen hin, mit denen zusammen sie zum Realgrund der erscheinenden wahrnehmbaren Merkmale wird und die Substanz hat nur in dem Sinne Akzidenzen, als sie zu akzidentalen Realen in Beziehung steht. Können nun hier-

nach die letzteren die Ursachen des Bestehens und des Wechsels der erscheinenden Merkmale genannt werden, so ergibt sich der Satz:

Jede scheinbare Inhärenz und jede Veränderung von Merkmalen fordert reale Ursachen, und ohne Kausalität sind keine Akzidenzen der Substanz denkbar.

§ 36

Es bleibt hiernach der Begriff der Ursache näher zu bestimmen übrig. Schon die gemeine Weltansicht unterscheidet äußere und innere Ursachen. Vermöge jener soll ein Ding ein andres zu einer Veränderung bestimmen, durch die innere Ursache aber ein denkendes Wesen (durch seinen Willen) sich selbst zu bestimmen vermögen. Der dogmatische Empirismus denkt die Ursachen als äußere, in der Form einer tätigen Kraft, der ein leidender Stoff gegenüber steht, welcher außerdem Empfänglichkeit für die Wirkung der Kraft besitzt. Der skeptische Empirismus faßt das Verhältnis der Ursache zur Wirkung als eine bloß subjektive, durch Assoziation wiederholt aufeinander folgender Wahrnehmungen psychologisch entstandene Form des Zusammenhanges der Erscheinungen. Der kritische Idealismus als eine der Kategorien, durch welche eine objektive Erfahrung erst ermöglicht wird und unter die der Verstand die Succession (das Nacheinander) der Erscheinungen subsumiert. Der objektive und absolute Idealismus endlich führt alle Kausalität ihrem letzten Prinzip nach auf Selbstbestimmung zurück, welche als causa sui dem monistischen Realismus zum Grunde liegt.

§ 37

Alle diese Bestimmungen jedoch sind unhaltbar. Tun und Leiden lassen sich bloß in der Abstraktion trennen; dem wahren Begriffe nach, widersteht auch das leidende und leidet dadurch das Tätige, ist jede Wirkung Wechselwirkung. Die skeptische Ansicht von der Kausalität ist an und für sich schon unphilosophisch und läßt ganz unbegreiflich, wie durch Ursachen mit Notwendigkeit Wirkungen hervorgebracht werden können. Die kritisch idealistische Kategorie der Kausalität läßt das Wesen derselben unerklärt und beschränkt sich auf die Zeitfolge der Erscheinungen, was offenbar falsch, da nur scheinbar die Ursache der Wirkung vorausgehen kann, die wirkende Ursache vielmehr gleichzeitig mit der Wirkung sein muß. Der Begriff der causa sui endlich führt auf eine unendliche Reihe von Akten dieser Selbstbestimmung, ohne einen ersten Anfang derselben also zu nichts.

§ 38

Der Begriff der Ursache irgend welchen Geschehens muß ganz auf den des Realgrundes zurückgeführt werden. Die Veränderung weist nach § 35 darauf hin, daß die Vielheit der selbständigen Realen in und außer Beziehungen zueinander müssen bestehen können. Diese Beziehungen aber müssen, wenn sie nicht bloß scheinbare, subjektive, sondern wirkliche objektive sein sollen, die Realen selbst, d. h. ihre einfachen Qualitäten angehen. Es ist dies nur möglich, wenn sie nicht mehr isoliert, sondern zusammen gedacht werden, so daß sie dann Eins werden würden, wenn nicht die unabänderliche Verschiedenheit der Qualitäten sich dieser Vereinigung widersetzte. Hierdurch werden zusammen seiende Reale in Zustände versetzt, die darin bestehen, daß jedes seine Qualität gegen die mehr oder minder entgegengesetzte Qualität eines andern behauptet. Sie würden in diesem Zusammensein ihre Qualität gegenseitig ändern, wenn dies ihre Einfachheit gestattete. Dieser Zustand ist daher Widerstand, Opposition der eignen Qualität gegen die, dieselbe mehr oder weniger negierende Qualität eines andern Realen, und damit relative Position, die, da sie auf einem gegenseitigen Verhältnis beruht, Wechselwirkung genannt werden muß. Hierin besteht das wirkliche innere Geschehen, dessen Zusammenhang mit dem Äußern in Raum und Zeit zu erörtern, nicht mehr Aufgabe der Ontologie ist. (Forts. folgt)

Wissenschaftliches Arbeiten

Von

Dr. **Hans Schmidkunz** - Berlin-Halensee

Der intime Zusammenhang von Philosophie und Pädagogik zeigt sich auch wieder darin, daß die Methodik der Wissenschaft und die Methodik des wissenschaftlichen Unterrichtes seit einiger Zeit neben und miteinander vorwärtsschreiten. Die Logik als Spezialfach der Philosophie, allzu häufig auf ihre elementaren Partien eingeschränkt, bildet mehr und mehr auch ihre höheren Partien, d. i. die allgemeine wissenschaftliche Methodenlehre, aus. Namentlich seit STUART MILL haben Philosophen wie besonders SIGWART und HOEFLER darin Fortschritte gebracht.

Diese allgemeine wissenschaftliche Methodenlehre wird nun durch besondere wissenschaftliche Methodenlehren ergänzt. Eine Disziplin nach der anderen besinnt sich auf das Wie ihrer Tätigkeit

und leistet darin an Forschung und Zusammenordnung, was sich mindestens vom Standpunkte der wenigen dafür interessierten Spezialisten leisten läßt. Daß dabei mehr in die Breite als in die Tiefe gegangen wird, und daß es allzusehr am Zusammenarbeiten mit der die allgemeine wissenschaftliche Methodenlehre in sich einschließenden Philosophie fehlt, darf nicht verschwiegen werden; und die Herstellung dieses Anschlusses ist wohl eine ganz besonders dringende Aufgabe solcher Grenzgebiete.

Von hervorragendem Wert und in teils offener teils versteckter Weise anerkannt ist das, was über die Methodik der Geschichtswissenschaften Ernst Bernheim dargelegt hat, zumal in seinem »Lehrbuch der historischen Methode und der Geschichtsphilosophie« (5. u. 6. Aufl., Leipzig 1908). Nun ist es aber gerade Bernheim, der außer dieser sowohl philosophischen wie auch geschichtswissenschaftlichen Leistung noch eine pädagogische dargebracht hat — wenngleich noch nicht in geschlossener Darstellung, so doch in einzelnen Anläufen. Es gilt ihm dabei vor allem, dem Universitätsunterrichte die Fortschritte zugute kommen zu lassen, welche die Pädagogik auf anderen Stufen des Bildungswesens bereits erreicht hat. Natürlich sind die Methodik des wissenschaftlichen Forschens und Ordnens einerseits, die Methodik des wissenschaftlichen Lehrens andrerseits auseinanderzuhalten; wie eng aber beide ineinandergreifen, liegt auf der Hand.

Daß uns theoretische und praktische Fortschritte auf diesen beiden Gebieten nottun, spüren die an der wissenschaftlichen und auch der populär-wissenschaftlichen Literatur Beteiligten gar sehr. Wenigstens wird es in zahlreichen Äußerlichkeiten auffällig und unter Umständen sogar für den Vorteil des Arbeitens entscheidend. Wieviel haben nicht wir alle unter Ungenauigkeiten zu leiden, die vielleicht recht gering, und deren Bekämpfung recht pedantisch zu sein scheint, die aber doch oft alles Weitere auf lange hinaus unmöglich machen! Namentlich im Zitieren kommen so überaus viele Unreinlichkeiten vor, daß man eine bessere Erziehung der nächsten wissenschaftlichen Generation in solchen Dingen geradezu als eines der dringendsten Erfordernisse betrachten kann. Da wird, auch wo es sich nicht um Diebstahl handelt, mit einer oft unglaublichen Gemütlichkeit oder Ungemütlichkeit fremdes geistiges Eigentum als ein eigenes vorgeführt, oder es wird ganz unklar gelassen, auf welchen Autor das zurückgeht, was wir zu lesen bekommen. Druckfehler, nachlässige Titelangaben und dergl. schleppen sich jahrzehntelang durch die Literatur hindurch; und verfolgt man eine solche Kette nach rückwärts, so trifft man vielleicht auf die tragikomischesten

Anfänge. Es würde ein gutes Werk sein, wenn einmal ein Methodiker gerade dieses leichtfertige Übernehmen und Weitergeben wissenschaftlicher Stoffpartikel zum Gegenstand einer eigenen Untersuchung machte.

Was zahlreiche Zeitungen und Zeitschriften ihren Lesern und Mitarbeitern an Rücksichtslosigkeiten in solchen Beziehungen darbieten, ist bisher noch lange nicht genug vor der Öffentlichkeit bloßgestellt worden. Da gibt es Blätter (namentlich Kunstzeitschriften und dergl.), welche entweder gar kein Inhaltsverzeichnis bringen oder es an der dunkelsten Stelle verstecken oder statt seiner nur ein paar Reklamenotizen vor dem Leser aufpflanzen. Sucht man dann weiter, so kann man oft ganz besonder schwer die aus logischen und noch mehr aus moralischen Gründen notwendige Abgrenzung des redaktionellen und des geschäftlichen Teiles finden.

Eine wichtige Rolle spielen dabei die den Autoren zu gewährenden Sonderabzüge (Separatdrucke oder dergl.). Sie dienen namentlich dazu, daß der Autor seinen Sachfreunden die von ihm verfaßten Kleinarbeiten mitteilt, um deren willen doch nicht jeder Interessent jede zugehörige Zeitschrift in seine Bibliothek aufnehmen kann. Sie sind ein unentbehrliches geistiges Futter für den, der auf dem Laufenden seines Faches bleiben will — und nur ein solcher kann als Fachmann gelten. Sie leisten dadurch den Redaktionen und Verlagen selbst einen Dienst, indem sie die Sachtüchtigkeit, zumal die aktuelle Verläßlichkeit der Mitarbeiter steigern. Schon aus diesem Grunde sollte keine Zeitschrift die Darbietung von Sonderabzügen versäumen. Wo sich Kosten und Umständlichkeiten nicht lohnen, kann eine Anzahl von formlosen Einzelblättern oder von Duplikaten der an den Autor zu gebenden (und leider oft versagten) Korrektur zur Not genügen. Jedenfalls hat das Ausbleiben von Abzügen, zumal bei dickleibigen Journalen und Sammelbüchern, schon manche Lücke in die anspruchsvolle Arbeitswelt eines wissenschaftlichen Schriftstellers gerissen. Womöglich darf auch die genaue Titelbezeichnung des Abzuges und eine Paginierung, die mit der ursprünglichen übereinstimmen soll, nicht fehlen. Das unten erwähnte Buch macht mit Recht (Seite 173) gerade auch auf die Schäden aufmerksam, die sich aus solchen Bezeichnungsmängeln ergeben.

Das alles ist mehr Äußeres. Verfehlungen im Inneren sind natürlich um so drückender. Was alles im Kritisieren von Literatur gesündigt wird, ist ein tagtägliches Leid der meisten Beteiligten und zwingt geradezu, das Höchstmögliche an Überwindung dieser Schäden zu leisten. Auch hier wird der erzieherische Einfluß auf die kommende

wissenschaftliche Generation das Entscheidende sein. Dagegen scheint es uns, daß einige landläufige Beschwerden nicht die Hauptsache bedeuten, unter Umständen sogar fehlgehen. So wird z. B. (auch in jenem Buche Seite 80) über das »Totschweigen« geklagt. Natürlich können solche unberechtigte Fälle vorkommen, und sie mögen auch wirklich oft vorkommen. Wer aber an die etwa 30000 Bücher und an die etwa 15000 Zeitschriften denkt, die jährlich auf deutschem Sprachgebiet erscheinen, wird seine Ansprüche an Ausdehnung der Kritiken in der Hand des Kritikers und des Redakteurs recht niedrig stellen. Auch das Herunterrezensieren von möglichst viel Büchern, auf die etwa ein Sammler von Gratisexemplaren rechnet, mit all dem Hinwegwischen über die eigentliche Substanz der Werke, ist ein Schaden. Dazu kommt ferner, daß doch wohl die Zahl der ungerechten Verurteilungen geringer sein dürfte, als die der ebenso ungerechten Hinauftreibungen wertloser Literatur.

Zu solchen Gedanken und Klagen gibt uns namentlich ein Werk Anlaß, das vor kurzem erschienen ist und eine der wenigen Leistungen bedeutet, die auf dem Gebiete der Wissenschaftspädagogik in unserer Zeit vorliegen. Seine eigene methodische Tüchtigkeit, die Reichhaltigkeit seines Inhaltes und die dankenswerte Wahl seines, sonst in weitesten Kreisen ängstlich gemiedenen Themas rechtfertigen unser längeres Verweilen bei Buch und Thema. Endlich ist es auch noch der erste Band eines periodischen Unternehmens, dessen weiteren Bänden mit Spannung entgegengesehen werden kann. Sein gesamter Titel lautet: »Veröffentlichungen des biblisch-patristischen Seminars zu Innsbruck I. Wissenschaftliches Arbeiten. Beiträge zur Methodik des akademischen Studiums.« Von Dr. phil. et theol. Leopold Fonck S. I., o. ö. Professor an der Universität Innsbruck. Innsbruck, Felizian Rauch (Karl Pustet), 1908. XIII und 339 Seiten Oktav.

Der Rahmen, in welchem dieses Buch erschienen ist, interessiert uns auch durch seine Andeutung des frischen Lebens, das an der theologischen Fakultät jener Universität bereits bisher selbst auf weitere Entfernung hin zu spüren war. Jetzt lernen wir zugleich (ebenda Seite 308—313) die Seminarstatuten dieser Fakultät (genehmigt am 2. November 1904) kennen. Sie enthalten zwar vorwiegend administrative Bestimmungen, und Ergänzungen nach unterrichtsmethodischer Seite würden uns noch mehr freuen; allein auf ein intensives pädagogisches Leben deuten sie bereits auch in dieser Gestalt hin.

Das Werk von Fonck mußte seinen Hauptinhalt nicht erst völlig

neu schaffen. Die verschiedenen Schriften des erwähnten Ernst Bernheim haben ihm vorgearbeitet und sind hier ausführlich mitverwertet. Dazu kommt allerdings als ein nahezu produktives Verdienst eine Fülle von Materialien aus früherer Literatur der Pädagogik, die uns anderen sonst leicht entgehen. Sie zeigen auch wieder, wie uns eine wirkliche, nicht bloß einseitige und fragmentarische, Erforschung und Ordnung und Darstellung der Geschichte des gesamten Bildungswesens nottut.

War hier der Verfasser durch seine Ordenszugehörigkeit in der Lage, uns manches Speziellere kennen zu lehren, so hat er doch sein Werk, trotz eines begreiflichen Vorwiegens theologischer Beispiele, in einem so objektiven und möglichst neutralen Geiste gehalten, daß es seine Anerkennung auch anderwärts finden kann und finden muß, falls nicht die von ihm und anderen beklagten Übelstände des Kritisierens und Zitierens sich allzu schlimm geltend machen. Auf die Erörterung dieser beiden Tätigkeiten legt der Verfasser besonderes Gewicht; und daß er dabei (wie schon angedeutet) ins unscheinbar Einzelnste hinabsteigt, wird man ihm nur als Verdienst anrechnen können. Fast möchten wir manchmal noch weiter gegangen sehen; beispielsweise würde über die »Anführungszeichen« noch manches zu sagen sein.

Es ist mehr Anerkennung als Nichtanerkennung, wenn wir durch die reichen Gaben des Buches zu noch weiteren Wünschen und zum Vorbringen abweichender Ansichten über manche seiner Bestandteile angeregt werden. Ein besonderes Gewicht legt der Verfasser (zumal Seite 75 u. 77) auf die »Gesetze und Anforderungen«, die für eine wissenschaftliche Untersuchung »nach allgemeinem Urteil Geltung haben«, also auf eine »richtige Norm«, mit welcher das Werk übereinstimmt oder nicht übereinstimmt. Eine solche Norm scheint hier und auch anderswo etwas überschätzt zu werden. Manches »Allgemeingültige« ist doch nur etwas Sondergültiges. Noch mehr: Wenngleich eine Kritik an ihren Gegenstand schließlich einen möglichst objektiven, normalen Maßstab anlegen soll, so muß ihr doch eine andere vorhergehen, welche das Werk an dem ihm selbst immanenten Maßstabe prüft. Wir zeigen etwa, daß es hinter der idealen Vollkommenheit zurückbleibt, die aus seinem eigenen Wesen folgt, daß es insbesondere vielleicht Widersprüche mit sich selbst zeigt, daß der Autor die eigene Klärung nicht abgeschlossen hat, daß er sich selber nicht völlig gerecht wird, und dergl. mehr. Ist uns diese Darlegung gelungen, dann haben wir möglicherweise schon das Beste geleistet, was eine Kritik leisten kann.

Auf den Fleiß weist der Verfasser die Jugend begreiflicherweise ganz besonders hin (S. 155); und die Beispiele von selbstüberwindendem Arbeiten mancher Gelehrter sind ja interessant genug. Noch wichtiger aber scheint uns, gerade vielen Studenten gegenüber, ein Hinweis auf das Wie der Arbeit zu sein. Wahrer Fleiß ist keine quantitative, sondern eine qualitative Sache; und besser, der Jünger geht den richtigen Weg, selbst wenn er den größten Teil des Tages gar nichts tut, als er läuft mit Überarbeitung auf unrichtigen Wegen dahin.

Hierher gehört auch der unseres Erachtens noch zu ergänzende Hinweis auf das »Studium der gesamten einschlägigen Literatur« (S. 120). Für Anfänger dürfte es geradezu gefährlich sein, daß sie ihr Studium der eigentlichen Quelle durch das Zuziehen von fremden Bearbeitungen des Themas trüben. Solche Spezialliteratur frommt dem Jünger eines Faches doch erst dann, wann er sich an ein selbständiges Arbeiten mit dem primären Materiale gewöhnt hat. (Auch über derartige Dinge haben sich bereits Autoren wie Bernheim ausgesprochen; und speziell über die Frage des Fleißes darf Schreiber dieses wohl auf seine »Einleitung in die akademische Pädagogik«, Halle a. S. 1907, S. 193, verweisen, in welcher er überhaupt zusammengestellt hat, was ihm für das Gesamtgebiet der »Hochschulpädagogik« zunächst wichtig schien.)

Mit Recht hält Fonck (S. 158) es für »nicht ratsam, gleich im Anfang allzuviel Zeit und Mühe auf eine möglichst vollständige Zusammenstellung der gesamten Literatur zu verwenden.« Ergänzend läßt sich hier die Empfehlung aussprechen, daß den weiteren Arbeiten an irgend einer wissenschaftlichen Aufgabe am besten eine vorläufige Skizze der künftigen Gesamtdarstellung vorangeht; sie klärt wohl in hohem Maß und verschafft dem Arbeitenden rasch einen festeren sowie höheren Standpunkt. Auf ihre Vorteile hat bereits Stuart Mill hingewiesen.

Der »Wahl des Themas« widmet Fonck (S. 99, 103, 112 und sonst) sorgsame Ausführungen. Dabei scheint uns aber doch eine Warnung vor dem eigentlichen »Wählen« oder gar »Stellen« eines Themas zu fehlen. Ein Arbeitsthema wird am besten gar nicht »gewählt«, wächst vielmehr aus der wissenschaftlichen Entwicklung eines jüngeren oder älteren wissenschaftlichen Arbeiters gleichsam von selbst heraus; oder erst dann mag der Schüler als reif für eine eigene Arbeit gelten, wann sich Bedürfnis und Spezialfähigkeit zu einem bestimmten Thema herausgestellt haben. Wohl jeder Dozent kennt die Bitten der Studenten um ein ihnen zu empfehlendes Thema. Die

richtigste Antwort auf eine solche Bitte oder Frage dürfte doch immer wieder die sein: »Das müssen Sie mir sagen, nicht ich Ihnen, was für ein Thema Ihnen am besten paßt oder liegt!« — Über dem »Ich« und seinem Machen vergessen wir zu leicht das »Es« und sein Werden.

Noch mehr: der Jünger einer Wissenschaft (und mindestens ebenso der einer Kunst) soll beizeiten die Verschiedenheit zwischen bestellter und eigenwüchsiger Arbeit kennen lernen und soll diese höher schätzen, als jene. Das schließt natürlich nicht die Sorgfalt dafür aus, daß jeder Fachmann jede an ihn unerwartet herantretende Aufgabe aus seinem Fache zu bearbeiten fähig sein soll; allein es ist dies nicht das wissenschaftlich Würdigste und paßt im Studium mehr für die Vorbereitung auf die Praxis (also für das Staatsexamen), weit weniger für die eigentlich wissenschaftliche Ausbildung (also für das Doktorat). Dadurch wird aber keineswegs auch der Wert von Sammlungen gut gewählter Arbeitsthemen illusorisch, auf den Fonck selbst hinweist. Ergänzend dürfen hier die Verdienste von W. Münch und H. Vaihinger mit ihren Übersichten über philosophische und pädagogische Prüfungsthemen hervorgehoben werden (vergl. »Akademisches Studium der Philosophie und Pädagogik«, in »Lehrproben und Lehrgänge« 89). — Schließlich würde noch manches zu sagen sein über den Gegensatz alter und neuer Themen, insbesondere über die persönlichen Opfer, zu denen diese führen.

Das Bibliothekswesen, in welchem Studenten bekanntlich oft so komische Unklarkeiten und Unbehilflichkeiten zeigen, erfährt auch bei unserem Autor fruchtbare Auseinandersetzungen. Man möchte auch hier (u. a. S. 163) noch mehr gesagt sehen. Namentlich die zweckmäßige Allmählichkeit im Anlegen einer Privatbücherei, zumal die Behütung vor unnötigen Anschaffungen, verdient ein näheres Eingehen (vergl. »Die Hausbibliothek« in der »Wissenschaftlichen Beilage der Germania«, 1901 No. 43; »Wie legt man eine Bibliothek an?« in »Das Wissen für Alle«, 111/19, Wien 10/5 1903; und die später in der »Zeitschrift für Bücherfreunde« erscheinende »Privatbibliothek«).

Auch das Urheberrechtliche fehlt nicht (S. 266 u. 280 f.). Zweckmäßigerweise würden hier die einschlägigen deutschen Gesetze zu zitieren sein (siehe zunächst »Universal-Bibliothek« No. 4237 und — samt Internationalem — 1704). Bei der geschäftlichen Seite der Sache dürfte eine etwas pessimistische Haltung nicht schaden. Beispielsweise sollten alle Beteiligten dringend vor Nachgiebigkeit gegen die bei Verlegern beliebten Tantième-Honorare gewarnt werden. Es

ist eine der festesten Erfahrungen im Urheberrechtsleben, daß die Tantièmen für andere als dramatische und ähnliche Literatur zu gar vielem Verdruß und Schaden führen; höchstens als Zusatz zu einem festen Honorare mögen sie zulässig sein. Die Unklarheiten, die zwischen den Zeilen unserer Gesetze und zwischen den Hauptzügen der geltenden Verkehrsgebräuche liegen, legen äußerste Vorsicht noch ganz besonders nahe.

Für populäre Interessen sorgt unser Verfasser ebenfalls. Mit Recht beklagt er (S. 108 f.), »daß vielfach vom Tisch der Wissenschaft kaum noch armselige Brosamen für die weiteren Kreise abzufallen pflegen«. Dabei versäumt er nicht (S. 47), auch auf den Wert der Lichtbilder hinzuweisen und einige technische Ratschläge zu geben. Doch sowohl für diese wie auch für den Geist der Lichtbildvorträge scheinen uns wiederum Ergänzungen nötig. Sehen wir von Ausführlicherem ab (vergl. des Verfassers später erscheinende Aufsätze »Lichtbildvorträge« und »Ein Vortrag vom Vortragen« so darf doch auch hier beklagt werden, wieviel die Lichtbildvortragenden dadurch versäumen, daß sie hauptsächlich zu viel Bilder zeigen und hinwieder jedes einzelne Bild nicht genügend »ausschöpfen«, wodurch erst die alte kunstwissenschaftliche Forderung des Sehenlernens befriedigt werden kann.

Mancherlei Kleinigkeiten würden sich immer noch vorbringen lassen (auch ein Austriazismus wie »jener, welcher« stört). Weitaus wichtiger jedoch scheint uns zu sein, daß weder der Autor noch sein Kritiker guttut, die gewiß unvermeidliche Fülle von äußerlichem Einzelwerk über tiefer liegende Hauptsachen hinauswachsen zu lassen. Das Entscheidende für wissenschaftliches Arbeiten bleibt doch immer das richtige logische und überhaupt philosophische Verhalten selbst. Männern, wie unserem Verfasser, braucht man dies ja nicht erst im allgemeinen zu sagen. Im besonderen aber, für die hierher gehörigen Themen, wird doch wohl der Hinweis darauf nötig, daß der Wissenschaftsjünger vor allem einmal nach dem evidenten Urteil und nach dem auf diesem aufzubauenden methodischen Verfahren zu streben hat. Auch das ist ein Stück vom »Reich Gottes und seiner Gerechtigkeit« — das andere wird dann schon gegeben werden. Will sagen: jene sozusagen mehr administrativen Einzelheiten ergeben sich nicht allzuschwer als Konsekutives aus dem Konstitutiven, d. h. den eigentlich geistigen Anforderungen, welche hier walten.

Das aber kommt zugleich auf die Notwendigkeit eines Studiums der Philosophie und speziell des zweiten Teiles der Logik, d. i. der Methodenlehre, hinaus. Ein solches Studium unterstützt mindestens

das immer in erster Linie notwendige fortwährende Losarbeiten auf eigene Einsicht, auf Gefühl für den Gegensatz von Evidenz und Evidenzlosigkeit, auf Sinn für Wahrheit und Kritik usw. usw. So gelangen wir zu der längst bekannten und durchgeführten, aber in Büchern unserer Art stets neu hervorzuhebenden Forderung, daß jeder Student Philosophie treiben soll, möglichst mit Nuancierung dieses seines Hilfsstudiums gemäß seinem Hauptstudium. Auch die Pädagogik birgt die Gefahr in sich, daß ihre Methodik über die Methodik der Wissenschaft selbst und schließlich über die Philosophie hinauswächst. (Schreiber dieses hat seine eigenen Leistungen in gleicher Weise zu beurteilen gesucht durch einen Hinweis in der »Einleitung« Seite 103. Dabei darf wohl noch gegenüber dem, was FONCK Seite 73 über das Urteil sagt, darauf aufmerksam gemacht werden, daß nicht jedes Urteil ein Zusammenfassen zweier Begriffe sein muß.)

Unser Eingehen auf das vorliegende Werk hat auch die Absicht, zur Fortsetzung dessen anzutreiben, was hier und in wenigen ähnlichen Schriften doch erst Anfänge bedeutet. Das soll dem Buche von FONCK nicht etwa den Vorwurf des Fragmentarischen machen; doch der Probleme, die von hier auslaufen, ist schier kein Ende.



1. Sully Prudhomme als Philosoph

(1839—1907)

Von Prof. Dr. H. Schoen in Paris

(Fortsetzung)

Zweiter Teil

Sully Prudhommes Philosophische Anschauungen

»Nun, da ich dir mein Werk enthüllet,
Erkennt mein Herz nicht das Gedicht;
Was Bestes mir im Busen quillet,
Die wahren Verse siehst du nicht.«[1])
(S. P.)

Im ersten Teil unserer Abhandlung haben wir die geschichtliche Grundlage und die psychologischen Quellen der Philosophie Sully Prudhommes kennen gelernt. Das geschichtliche Milieu, die Vorstudien und die persönlichen Erfahrungen des Dichters, sowie auch die metaphysischen Bedürfnisse seiner Zeitgenossen, werden uns seine spekulative und seine praktische Philosophie erklären. Aus den bereits dargestellten Ergebnissen unserer Arbeit lassen sich die Hauptlinien der betreffenden Philosophie auf logische Weise ableiten.

I. Sully Prudhommes philosophische Methode

Vor allem ist die Methode unseres Denkers die konsequente Folge seiner Vorstudien.

Wie es von einem Mann zu erwarten war, der nach gründlichen mathematischen Studien zum christlichen Glauben übergegangen war und

---

[1]) Stances et poèmes, La vie intérieure, An den Leser, Übersetzung eines andern Dichters, J. Schnitzler, der schon im Jahre 1899 Kryloffs schönste Fabeln übersetzte.

dessen poetische Natur in demselben ihre reinste Freude gefunden hatte, war Sully Prudhomme vor allem tolerant.

Auch als er später dem Kantschen Kritizismus, so wie er ihn verstanden hatte, die größten Zugeständnisse machte, hat er von den religiösen und mystischen Denkern nur mit größter Achtung, ja mit Sympathie gesprochen.

Kaum dreißig Jahre alt, verteidigt er Spinoza gegen die Synagoge, obschon er dessen Lehre niemals angenommen hat: »Als frommer Bewunderer der heiligen Schrift, »ruft er aus«, weigerte sich Spinoza in derselben einen unbarmherzigen Gott zu sehen; und die Synagoge wollte es nicht annehmen und wütete gegen ihn. . . . Weit von ihr arbeitete er und half den Gelehrten beim Zählen der Planeten. Es war ein sanftmütiger Mann, Baruch von Spinoza.« [1])

Schon in seiner ersten Sammlung hatte unser Dichter in wunderbar schönen Versen proklamiert, daß Christen, Pantheisten und Freigeister in ihrem Innern denselben moralischen Kampf zu kämpfen haben. Sein treuer Freund J. Schnitzler hat diese Strophen für uns folgendermaßen form- und wortgetreu übersetzt:

Intus

Ob Pantheist, Freigeist, ob Christ,
Ihr müßt dieselbe Qual erleiden;
Uns ist gemein derselbe Zwist,
Den man vergebens sucht zu meiden.

Zwei Stimmen streiten nach der Reih'
Mir im Gewühl der Triebe:
Verstand dem Lästern huldigt frei,
Gerechten Gott erträumt die Liebe. [2])

Und wenige Jahre vor seinem Tod schrieb Sully Prudhomme in einem persönlichen Brief an meinen Freund und Kollegen Professor Johann Arnould: »Ich habe den Glauben gehabt in einem Alter, wo die Vernunft mündig und der Geist selbständig ist; deshalb habe ich nicht das Recht, die Aufrichtigkeit der Gläubigen zu bezweifeln.«

Wir sind also weit entfernt von jenem verächtlichen und anmaßenden Tone mancher Positivisten und Agnostiker, die Andersgläubige für schwachköpfige »Obskuranten« zu halten scheinen.

— — — — — — — — — — — — — — —

Sully Prudhommes Bescheidenheit ist seiner Toleranz gleich.

Er bemüht sich, die Gründe seiner Gegner zu verstehen, um ihnen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen. Ich kenne nur wenige moderne unabhängige Philosophen, bei denen man so völlig das Gefühl hat, daß ihnen nicht ihr eigener Ruhm, sondern lediglich die reine Wahrheit wichtig

---

[1]) Zweifel, in Les Epreuves, un Bonhomme.

[2]) Ungedruckte Übersetzung von Intus in Sully Prudhommes »Stances et Poèmes« (1865).

ist. O Wahrheit, ruft er in einem ungedruckten Gedicht ganz im Sinne Lessings aus:

»Du Mutter alles Rechten, der Schönheit Pflegerin,
O Wahrheit, Himmelstochter, vor deinem Glanz zerrinn'
Der Sinne täuschend Bild, des Scheines blendend Lüg'!

Laß über grob Gelüst dein Reich erhaben thronen,
Gen blutbefleckt Triumph beut friedereichen Sieg,
Dein ewig strahlend Licht gen Blitze der Kanonen.«[1])

Was ist nämlich der Mensch im unendlichen Weltall und vor der Ewigkeit, um sich seiner Verdienste zu rühmen! Er nimmt nur seine eigene Existenz und die Veränderungen seines Wesens wahr. Aber er kann nicht auf wissenschaftliche, empirische Methode erfahren, was die Ursachen dieser Modifikationen an sich sind.

»Ich sehne mich, schreibt Sully Prudhomme in den letzten Jahren seiner Laufbahn, nach einer Nahrung, die ich niemals von den Gelehrten verlangt habe und die ich noch weniger von ihren Gegnern erwartete (J'ai faim d'un aliment que je n'ai jamais demandé aux savants et que j'attends encore moins de leurs adversaires)... Die einen versprechen sie (diese Nahrung) nicht und die andern verfälschen sie wissentlich oder unwissentlich. Ich habe also versuchen müssen, sie selbst zu bereiten. Leider habe ich bei diesem Versuch gescheitert (J'y ai échoué). Mir bleibt nur der geringe Trost, heutzutage ungefähr zu wissen warum; das ist wenig (ce n'est guère). Dies bischen Wahrheit biete ich denjenigen an, die denselben Hunger in sich fühlen, und die weder exakte Wissenschaft noch systematische Philosophie noch Mystizismus befriedigen können.«[2])

— — — — — — — — — — — — — —

Wenn wir aber über die höchsten Probleme des Seins niemals zur absoluten Sicherheit gelangen können, so darf der Philosoph, nach Sully Prudhomme, die Wahrscheinlichkeiten (les probabilités) nicht verschmähen. Nichts verbietet ihm dieselben als solche anzunehmen, wenn sie sich dem Geiste auf Grund wirklicher und starker Gefühle aufdrängen und sich nicht im Gegensatze zu den bewiesenen Tatsachen befinden. Der vorsichtige Philosoph wird sie nicht unbedingt bejahen, weil er keine Beweise hat, aber er wird sie auch nicht kategorisch verneinen, da er ebensowenig Beweisgründe des Gegenteils hat. Er wird sie als schöne Hypothesen postulieren; er wird sich in seinen Bestrebungen nach ihnen richten, so daß er seine höchsten und edelsten Geistesbedürfnisse befriedigen kann. Der Glaube oder wenigstens die Hoffnung ist so berechtigt als das Verneinen, wenn etwas in Zweifel steht und sobald keine evidente Unmöglichkeit vorhanden ist.

So wird Sully Prudhomme in keinem Falle seinen unerschütterlichen

[1]) Aus einem ungedruckten, »Die Wissenschaft« betitelten Gedicht, das Sully Prudhomme dem Gelehrten Karl Richet gewidmet hat (wahrscheinlich zwischen 1900 und 1907 verfaßt). Ungedruckte Übersetzung von J. Schnitzler.

[2]) Einleitung zu Que sais-je? 1908, S. VII.

Glauben an die Vernunft und an ihre Gesetze aufgeben. Er wird alles, was er auf positive, unmittelbare und evidente Weise kennt, für wahr halten (je tiendrai pour vrai ce que je connnais d'une façon positive, immédiate et évidente), auch wenn er nicht die letzte Erklärung davon finden kann.

Nun werden alle gegebenen und durch empirische Beobachtung festgestellten Tatsachen, alle unmittelbaren Erfahrungen des menschlichen Gewissens diesen Charakter der Evidenz haben. Wenn ihre Wirklichkeit nicht bezweifelt werden kann, so werden die Fragen, die sich stellen müssen, folgende sein:

1. Was bedeuten sie?
2. Wie erklärt sich ihr Vorhandensein im Bereich der menschlichen Erkenntnis?

Man wird sie also analysieren, beobachten und möglichst genau beschreiben müssen. Sodann wird man versuchen, sie zu erklären, d. h. man wird ihren Sinn, ihre Bedeutung suchen. Man wird ihre gegenseitigen Wechselwirkungen prüfen und endlich probieren, sie auf ihren Ursprung zurückzuführen, um sie besser zu kennen.[1]

Erst wenn man alles aufgeboten hat, um das Wesen jener allerwichtigsten Tatsachen und Erfahrungen zu erklären, ist man berechtigt, vom wissenschaftlichen Standpunkt zum metaphysischen überzugehen. Man wird zugeben müssen, daß die menschliche Vernunft die Grenzen der Erfahrung nicht überschreiten kann und bei Antinomien stehen bleiben muß.

Aber im Augenblick wo die hier ohnmächtige Vernunft verzichten wird, das Unergründliche zu erklären, wird das Gefühl (le sentiment[2]) die Objekte seiner klarsten Wünsche und innigsten Sehnsucht (aspiration) von neuem untersuchen; es wird die höchsten Objekte unserer Sehnsucht (les objets suprêmes de nos aspirations), von denen es nicht glauben kann, daß sie ohne Sinn und ohne Realität sein könnten, einer möglichst gründlichen Analysis unterziehen und eine »poetische« oder »religiöse« Hypothese aufstellen, um praktische Schlüsse daraus zu ziehen.

Sully Prudhommes Methode scheint mir also mit derjenigen Kants sehr eng verwandt zu sein.[3] Sie ist, wie diejenige des deutschen Philosophen, zugleich analytisch, induktiv und kritisch.

---

[1]) Ebenda, S. VIII—IX.

[2]) Kant hätte gesagt »die praktische Vernunft«.

[3]) Im einzelnen hat zweifelsohne der französische Dichter Kant nicht immer richtig verstanden. So wendet er noch in seiner vorletzten philosophischen Schrift (Que sais-je?) dem Königsberger Philosophen ein, daß es eine äußere Welt gibt. Er hat nämlich öfters die Kritik der reinen Vernunft durch die Brille ihrer Gegner gelesen. Kants »Erscheinung« wird bei Sully Prudhomme zur »Sinnestäuschung«, zum »Schein« verflüchtigt. So wenn er im obigen ungedruckten Gedicht »Der Sinne täuschend Bild, des Scheines blendend Lüg« erwähnt. Nach Kants Kritik jedoch begründen die besonderen Formen der Anschauung und die Begriffe nur die Erfahrung und die empirische Wissenschaft, sie machen aber nicht ihren ganzen Inhalt aus.

Die sogenannte Spekulative Philosophie des französischen Denkers würde ungefähr der »Kritik der reinen Vernunft« entsprechen. Sie soll Logik, exakte Wissenschaft, Kosmologie, Ontologie zu Hilfe ziehen und die Grenzen des menschlichen Wissens aufstellen.

Die sogenannte »Philosophie de l'aspiration«, d. h. die Philosophie der Sehnsucht oder Gefühlsphilosophie — ich finde kein genaueres Wort, um den französischen Ausdruck zu übersetzen — entspricht der »Kritik der praktischen Vernunft«. Es ist eine poetisch-mystische und praktische Philosophie, deren Grundlage besonders im Gefühl liegt und deren Zweck sein soll, den Ursprung und die Bedeutung der idealsten Sehnsucht des Menschen zu bestimmen. Sie soll Ästhetik, Poesie, Ethik benützen.

Auch hier müssen Gefühls- oder Sehnsuchtspostulate die Beweisgründe der Vernunft ersetzen.

Auch bei Sully Prudhomme, ganz wie bei Lotze und Ritschl, müssen Werturteile (oder Dignitätsurteile) die fehlenden Beweise ersetzen, aber erst wenn alle Bemühungen der Vernunft fehlgeschlagen haben. Niemals hat Sully Prudhomme mögliche Seinsurteile durch Werturteile ersetzen wollen. Sie sind ihm nur ein Notnagel (un pis aller), zu dem er im Notfall, tiefbetrübt, seine Zuflucht nimmt, wenn sich jede andere Beweisführung als unmöglich erwiesen hat.

Zwischen Sully Prudhommes Spekulativer Philosophie und seiner Sehnsucht-Philosophie wird also, dieser Methode zufolge, ganz derselbe Gegensatz herrschen, als zwischen Kants reiner und praktischer Vernunft, und ebenda wird die schwache Seite der neuen Philosophie zu suchen sein.

Dieser Gegensatz ist bei dem französischen Denker von seiner Jugend bis zu seinen letzten Jahren zu bemerken.

Seinen Studien gemäß gibt es in ihm zwei Männer: der Gelehrte, der Mathematik und Naturwissenschaften gründlich studiert hat, und der Dichter, der im Schönen das Wahre, in dem was sein soll den Schlüssel zu dem was ist finden möchte.

Diese beiden Männer haben es niemals zu einem Vergleich bringen können. Denn Sully Prudhomme kann sich nicht, wie Schleiermacher z. B., entschließen, von vorn herein die Autonomie und Legitimität der Gefühlswahrheiten freudig und getrost anzunehmen. So oft er auf dem Gebiet der praktischen Vernunft eine metaphysische Wahrheit mit seinem ganzen Gemütsleben erfassen möchte, kommt ihm fortwährend die den meisten Franzosen heilige Logik in den Weg. Er quält und quält sich ab, um die praktischen Wahrheiten dennoch zu beweisen.

Darin liegt, wie es schon Goethe richtig bemerkt hat, das Charakteristische der französischen Sinnesart.

Sully Prudhomme bedenkt nicht genug, daß Gemüt und Phantasie ihr besonderes Gebiet und infolgedessen auch ihre besonderen Gesetze haben, denen der Verstand trotz aller Anstrengungen nicht beikommen kann.

Eben darin liegt die psychologische Tragik seiner ganzen Laufbahn, daß er den Gegensatz zwischen Gefühlswahrheiten und Vernunft-

wahrheiten zwar einsehen mußte, und dennoch fortwährend danach trachtete, die ersteren vor dem Richterstuhl der reinen Vernunft zu rechtfertigen. Dies hat ein talentvoller deutscher Philosoph, Dr. Baudler, vortrefflich eingesehen, obschon er den französischen Dichter nicht persönlich kannte und das reiche ungedruckte Material, das uns zur Verfügung steht, nicht besaß. In einer kurzen aber gründlichen Abhandlung über Sully Prudhomme schreibt er nämlich: »Darin beruht die innere Tragik seines Lebens, daß er nicht erkennen kann, wie Gefühlsphilosophie und wissenschaftliche Philosophie unvereinbare Gegensätze darstellen: Gefühlsphilosophie ist Weiterdichtung der Wissenschaft, und Wissenschaft und Dichtung sind grundsätzlich voneinander verschieden. Wissenschaftliche Philosophie muß unpersönlich sein, der Forscher muß hinter den Gegenständen seiner Forschung verschwinden, er darf nicht »voreilig den Weltknoten mit einem System zerhauen«; er muß »mit kaltlogischer Tapferkeit die Natur, soweit sie Erscheinung ist, zu einem auseinanderzunehmenden Uhrwerk entgeistigen«. Das hat Sully Prudhomme nicht über sich vermocht, und gerade dieses sein inneres Widerstreben gegen einseitige, seelenlose Wissensvergötterung macht uns den Gedankendichter lieb und wert. Werden doch die Gedanken nicht von toten Denkmechanismen (automaton spirituale) gedacht, sondern von Menschen erlebt. Was tut es dabei, wenn wir überzeugt sind, daß wir die Gesamtwahrheit doch niemals schauen werden; die Gewißheit, daß wir ihr langsam entgegenreifen, mache uns den Kampf und seine Kämpfer lieb und wert.«[1])

Die innere Tragik der Philosophie Sully Prudhommes, die der deutsche Kritiker so prägnant veranschaulicht, ist nur ein Resultat der verschiedenen Krisen, die der Dichter erleben mußte und die wir im ersten Teil unserer Abhandlung analysiert haben. Sein ganzes Leben war eigentlich nur ein langer Kampf zwischen zwei Stimmen, der Stimme des Herzens und der Stimme des Verstandes. Diesen Kampf hat er selbst folgendermaßen dargestellt:

Unser innerstes Wesen

Zum Herzen redet der Verstand:
»Die Welt kein guter Vater lenket,
Denn Laster nur nimmt überhand.«
— Das Herz »ich glaub', ich hoffe, denket,

[1]) Dr. Baudler, Sully Prudhommes philosophische Anschauungen. S. 5. Ohligs 1907. Ich habe die kurze, nur 26 Seiten starke Arbeit erst nach Versendung meines ersten Artikels erhalten können, sonst hätte ich sie schon in demselben angeführt. Der zweite Teil der vortrefflichen Arbeit, der die Einleitung zu Sully Prudhommes Übersetzung des 4. Buches von Lucrez »De rerum natura«, sowie die beiden Schriften »Le Problème des Causes finales« und »Que sais-je?« behandeln soll, wird hoffentlich nächstes Jahr erscheinen. Möge der gelehrte Verfasser auch die wichtigen nachgelassenen Werke Sully Prudhommes berücksichtigen können!

O hoffe, glaube, Bruder mein,
Und liebe! Lieb' macht weise:
Ich fühle Gott, mein ewig Sein!«
— Verstand jedoch versetzt: »Beweise!«[1])

II. Die Grundlage der Spekulativen Philosophie
(Sully Prudhommes Erkenntnistheorie)

Was die Erkenntnistheorie betrifft, scheint Sully Prudhomme fast zu denselben Resultaten gelangt zu sein wie der Verfasser des »Mikrokosmus«, dessen System er gewiß nicht kannte.[2])

»Diese Welt, schreibt er nämlich in seinem »Définitions fondamentales« betitelten Buch, liefert der menschlichen Erkenntnis nichts als die Tatsache, daß sie ist (son existence) und die besonderen oder allgemeinen Wechselwirkungen (les rapports soit particuliers, soit généraux), die sich als Erscheinungen kundgeben.«[3])

Um etwas zu kennen, das außer ihm liegt, kann das erkennende Subjekt nicht aus sich selbst treten.[4]) Ein Wesen irgend welcher Art kann nur dasjenige unmittelbar kennen, was in ihm selbst vorgeht. Unsere Kenntnis der äußeren Welt hängt notwendigerweise von einem Vorstellungsbild, d. h. von einem Zeichen ab, das man entziffern muß.[5]) Um zu entstehen braucht dieses Vorstellungsbild notwendigerweise eines Zwischengliedes. Und dieses unentbehrliche Zwischenglied meiner Kenntnis ist eine Kette mit zwei oder drei Kettengliedern (une chaîne à deux ou trois chaînons), die das Objekt mit dem Subjekt verbindet, und dieses Subjekt bin ich selbst.

Was z. B. das Gehör oder das Gesicht betrifft, gibt es drei notwendige Kettenglieder zwischen mir und der Ursache meiner Vorstellung.[6]) Es sind:

1. Ein materieller Faktor (un agent matériel), Luft oder Äther, dem das Objekt gewisse Schwingungen mitteilt (qui reçoit de l'objet certaines vibrations).

2. Der betreffende Nerv (Gehör- bezw. Sehnerv), dem dieses materielle Zwischenglied diese Schwingungen mitteilt.

3. Die im fühlenden Subjekt selbst durch diese Schwingungen auf eine noch unbekannte Art bewirkte Empfindung.

---

[1]) Ungedruckte Übersetzung von J. Schnitzler (Stances, La Vie intérieure).

[2]) Vor meinem Buch über »Lotzes Metaphysik oder die Philosophie der Wechselwirkungen« (1902) war Lotze in Frankreich fast unbekannt. Höchst merkwürdig ist, daß es eine französische Übersetzung des Mikrokosmus gibt, die aber niemals gedruckt wurde, weil bis jetzt kein Verleger die Kosten auf sich nehmen wollte.

[3]) Définition 49.

[4]) Que sais-je? Préliminaires, S. 7.

[5]) Que sais-je? III. (Gr. Ausgabe bei Lemerre, in 8°, S. 24; Kl. Ausgabe in 12 [Alcan], S. 30.)

[6]) Ebenda, Gr. Ausg. S. 25.

Niemals aber kann ein individuelles Wesen einen Schall oder eine Farbe direkt, d. h. ohne Zwischenglied hören oder sehen.

Wenn ein lebendes, individuelles Wesen etwas anderes als sich selbst kennt, so ist es nur durch die Eigenschaften, die es sich von demselben aneignen kann, indem es dieselben sozusagen gedruckt in den Veränderungen empfindet, die dieses Ding in ihm verursacht (Il s'ensuit qu'un être individuel, quel qu'il soit, ne peut prendre immédiatement conscience que de ce qui se passe en lui-même. S'il connaît une chose autre que lui, c'est donc seulement par les caractères qu'il s'en peut assimiler en les recevant imprimés dans les modifications produites en lui par cette chose).[1]

Ist es nicht, nur mit anderen Worten, ganz derselbe Grundgedanke wie derjenige Lotzes, wenn er im Mikrokosmus und in der Metaphysik behauptet, man könne das Ding nicht kennen, wie es ist, sondern einzig und allein als Ursache unserer Empfindungen?

Und Sully Prudhomme fährt folgendermaßen fort:

Zwischen dem empfundenen Ding und dem empfindenden Subjekt muß dann irgend etwas Gemeinschaftliches existieren (il existe entre le sujet et la chose quelque donnée commune), irgend welches Erkenntniselement (quelque élément de connais sance), ohne daß das empfindende Subjekt sein eigenes Ich, sein eigenes Selbstbewußtsein verliert (sans qu'il y ait aucune aliénation de sa conscience propre).[2]

Das einzige, was unseren Vorstellungen gegeben ist, muß also die Wechselwirkung zwischen den äußeren Dingen und dem empfindenden Ich sein.

Auf diesem Wege ist also auch Sully Prudhomme zur Theorie der Relativität aller menschlichen Erkenntnis durch die Sinnesorgane gelangt. Er fügt aber hinzu, daß ihn bis jetzt nichts dazu berechtigt, zu erklären, daß es nirgends im Weltall ein Wesen geben könne, das fähig wäre, auf eine andere Art zu fühlen und zu erkennen, z. B. durch unmittelbare Intuition (par une intuition immédiate), obschon er sich das wie? nicht vorstellen könne.

(Schluß folgt)

2. Linné als Lehrer

Von Professor G. Hamdorff in Malchin

Der zweihundertste Geburtstag Linnés, der in seinem Vaterlande vom ganzen Volke festlich begangen ward, ist auch in andern Ländern von wissenschaftlichen Vereinen und gelehrten Gesellschaften gebührend gefeiert worden. Es ist aber gerade in diesen Kreisen oftmals — wenn auch nicht bei dieser Gelegenheit — die Bedeutung des schwedischen Naturforschers herabgesetzt, sein großes Werk, die Schaffung des ersten Pflanzensystems verkleinert, der ganze Mann unterschätzt worden: so von Sachs in seiner Geschichte der Botanik, von Hansen in der Schrift »Die

[1]) Que sais-je? Gr. Ausg. S. 26.

[2]) S. 27.

Entwicklung der Botanik seit Linné« (1902). Selbst von einem jungen schwedischen Naturforscher ist Linné »ein Dutzendgenie« genannt worden, »wie es die großen Kulturländer zu hunderten aufweisen können«. Linnés neuester Biograph Th. M. Fries, der dieses Wort anführt, bemerkt sehr treffend: Der junge Mann erinnere ihn an den bekannten kleinen Vogel, der beim Wettfliegen der Vögel um die Königswürde sich auf dem Rücken des Adlers hoch in die Luft tragen ließ, um sich zuletzt ein paar Fuß über ihn zu erheben und zu rufen: »König bin ich.« Eine ausführliche Darstellung der Verdienste des großen, wenn auch nach mancher Meinung zu selbstbewußten Systematikers ist hier nicht beabsichtigt. Francé, der in seinem soeben erscheinenden »Leben der Pflanze« (III, S. 7) Linné »Die Verkörperung einer naturfremden, mittelalterlichen Geistesrichtung« nennt, spricht selber (S. 6) von einer Linné-Unterschätzung in unsrer Zeit, die »dem armen Upsala-Professor bitter Unrecht tue«. Er erkennt an, daß Linné »ein sehr scharfäugiger Naturbeobachter« war und »in bewunderungswürdigem Maße die Gabe hatte, die bündigsten und schärfsten Kennzeichnungen von Pflanzen und Pflanzenorganen mit ein paar Worten zu geben. Die Nomenklatur, die er einführte, ist noch heute für das Sichten und Ordnen der schon zu seiner Zeit fast 10000 betragenden Pflanzenarten unentbehrlich«. Das möge genügen, und nun sei statt weiterer Auseinandersetzungen im folgenden ein Bild von der Lehrtätigkeit des Begründers der Botanik oder wie seine Zeitgenossen ihn nannten, des »Fürsten der Botaniker«, gezeichnet nach der ausführlichen Lebensbeschreibung von Fries (»Linné, Lefnads teckning of Th. M. Fries. Stockholm, Fahlcrantz & Co., 1902, 2 Bände).

Linné begann seine Lehrtätigkeit an der Hochschule zu Upsala als 34jähriger Mann am 27. Oktober 1741 mit einer Vorlesung über den Nutzen naturwissenschaftlicher Reisen im Vaterlande und die Beobachtungen, die er selber auf solchen Reisen gemacht hatte, und schloß sie zu Ende des Jahres 1776, wo schweres Siechtum ihm das Unterrichten unmöglich machte. Während dieser 35 Jahre war er rastlos tätig und klagte mitunter, daß er »unter den Ferien (die in Schweden zu Anfang Juni bebeginnen und bis Ende August währen) ebensoviel litte, wie er vorher von der Arbeit erschöpft gewesen«.

Die Vorlesungen fanden während der ganzen Amtstätigkeit vormittags 10 Uhr im Gustavianum statt, nur manchmal in Linnés Wohnung; Vorweisungen (Demonstrationen) wurden im botanischen Garten abgehalten, den Linné in Upsala angelegt hatte, oder im Universitäts-Museum, wo »alle die wunderbaren Tiere aufbewahrt« waren. Eine besondere Zierde des botanischen Gartens war der blühende Pisang »Musa florens«, der Linné seit den Tagen von Hartecamp (in Holland) lieb und wert war. Neben den öffentlichen, durch das Amt vorgeschriebenen Vorlesungen gingen die »Privatkollegien«, die Linné in seiner Wohnung abhielt, und die ihm einen willkommenen Zuschuß zu dem kargen Gehalte brachten.

Der Besuch der öffentlichen Vorlesungen wie der Privatkollegien war für die damaligen Verhältnisse sehr groß zu nennen. Linné las teils über Gegenstände der Heilkunde wie über Systema morborum, oder Heilmittel

aus dem Tierreiche, über Diätetik u. a., teils über Naturgeschichte des Tier- und Pflanzenreiches und namentlich Philosophia botanica. Davon zogen die Vorlesungen über Diätetik am meisten an: von den 500 bis 600 Studenten Upsalas nahmen im Frühjahre 1748 nicht weniger als 144 daran teil. Auch die Philosophia botanica fand 50 bis 60 eingeschriebene Hörer. Im Jahre 1760 stieg die Gesamtzahl der Studenten zu Upsala (nach Linnés eigener Angabe bei Niederlegung des Rektorates) auf 1500. Doch war die Ursache dieses mächtigen Anwachsens vielleicht nicht sowohl der gesteigerte Wissensdrang als — der Krieg in Pommern: die Studenten waren nämlich vom Kriegsdienste befreit. An Linnés öffentlichen Vorlesungen nahmen in jenem Jahre 239 Studenten teil. Wie groß die Teilnahme an seinen Privatkollegien gewesen, läßt sich nicht immer angeben. Im Jahre 1748 hatte er 165 Schüler. Die Gesamtzahl von Linnés Schülern schätzt Fries auf »viele Tausend«.

Dieses großartige Aufblühen der Naturgeschichte (und Medizin) an der Hochschule — schreibt Fries (II, S. 4) — war die Folge mehrerer zusammenwirkender Ursachen. Lange Zeit lagen diese Wissenschaften wegen des Alters der Professoren völlig darnieder; Naturgeschichte ward überhaupt nur als Nebenfach gelehrt. Und nun kam ein Mann, der mit ganzer Seele gerade dieses Fach zum Gegenstande seiner Arbeit erkoren hatte, und fast alles, was er gab, hatte den Reiz der Neuheit. So schreibt Professor Daniel Melanderhjelm in s. »Bericht und Gedanken über die Akademie zu Upsala« 1783: Linné »konnte die Botanik und die Naturgeschichte als eine neue und fast unbekannte Schöpfung hinstellen, und man gibt sich gewöhnlich gern die Mühe zu dem, was neu und unbekannt ist, hinzulaufen ... In Schweden eine Rose vom Kap, eine Amaryllis aus Asien, Meerkatzen und Schlangen aus Afrika, Papageien aus Amerika zu sehen, konnte für ein Wunder gelten, das niemand als Linné aufzuweisen hatte. All das lockte eine Menge Studenten, sich in diese Art Naturkunde einführen zu lassen«. »Das Buch der Natur, fügt Fries hinzu, war vorher den Studenten verschlossen gewesen, denn für die meisten bildeten die Gottesgelahrtheit und die toten Sprachen das A und O, und nun wurden ihnen mit einem Male die Augen geöffnet für all das Schöne und Bewundernswerte, das überall in der Natur entgegentritt. Das wenige, was sie vorher davon kannten, hatten sie aus alten Schriften, die sie nun zu ihrer Überraschung mit lügenhaften Fabeln und seltsamen Angaben gespickt fanden. Durch Linnés Unterricht ward gleichsam der Nebel zerrissen, und das reiche Feld der Natur lag im hellen Sonnenlichte vor ihren erstaunten Blicken. Zu Linné sahen sie daher hinauf wie zu einem kundigen Führer, der — nach seinen eigenen Worten in der Einladung zu einem Privatkolleg, vermutlich im Jahre 1752 — in einem neuen Lichte die prächtigste Einrichtung zu zeigen vermochte, welche der Herr der Welt hier auf dem Erdballe geschaffen hatte, um den Menschen zur Bewunderung zu erheben, und die zugleich zu seinem Ergötzen und zur Befriedigung aller Bedürfnisse diente. Linnés Vorlesungen gehört zu haben war eine Erinnerung fürs ganze Leben, Linnés Schüler zu heißen war ein Ehrentitel, den jeder gern erlangen wollte.«

Dazu kam, daß man gerade in jener Zeit auf alle erdenkliche Art und mit allen Mitteln die wirtschaftliche Entwicklung des Landes zu fördern suchte. Man wollte es dahin bringen, daß das Vaterland selbst soviel wie möglich von dem hervorbrächte, was es bedurfte, und gerade die Naturwissenschaft, besonders die jugendliche Botanik sollte dazu verhelfen. Gerade Linné war überzeugt, daß »die wildesten Ödländereien, in denen kaum ein Sperling Nahrung finden konnte, durch gute Bewirtschaftung zum herrlichsten Lande werden konnten«. Man hoffte dann, daß wer von der Hochschule mit naturwissenschaftlichen Kenntnissen ins Leben trat, sei es als Prediger oder als Lehrer, diese nützlichen Kenntnisse weiter verbreiten würde. Und was die Heilkunde im besonderen anging, dachte man, daß auch Nichtärzte, die neben ihrem Hauptstudium sich wenigstens eine gewisse Kenntnis in dieser Wissenschaft angeeignet hätten, besonders auf dem Lande gute Dienste leisten könnten. Denn die Zahl der Ärzte war damals äußerst gering, und die Kranken waren oft genötigt, sich an »kluge Männer« und »weise Frauen« zu wenden. Linné hielt darum namentlich für zukünftige Geistliche »Vorlesungen über die Erkennung von Krankheiten« (12 Privatkollegien). Durch Anwendung heimischer wilder oder im Lande selbst gebauter Heilkräuter endlich wollte man dem Vaterlande Geld ersparen, und durch vernünftigere Lebensweise und Beachtung der bis dahin vernachlässigten Vorschriften über Essen und Trinken, Kleidung, Wohnung usw. sollte der allgemeine Gesundheitszustand verbessert werden. Auch aus diesem Grunde mußten Linnés Vorträge für höchst nützlich angesehen werden, und man versteht den Eifer, mit dem die Vorträge von den Hörern aufgezeichnet wurden. Die Aufzeichnungen wurden abgeschrieben und die Abschriften auf dem Lande verbreitet, um dort als Lehrbücher und Ratgeber zu dienen, und sind als solche sicherlich von großer Bedeutung gewesen. Hefte über »Diät« und »Naturgeschichte der Tiere« finden sich noch heute in großer Zahl in schwedischen und ausländischen öffentlichen Büchereien oder in Einzelsammlungen.

Eine große Anziehung übte endlich Linnés Persönlichkeit. Sein Vortrag war zwar nicht glänzend, im Gegenteil einfach, aber frisch, lebendig und nicht selten belebt von Geistesblitzen, und bildete so einen scharfen Gegensatz zu dem trockenen Ablesen von oft wiederholten schriftlichen Vorträgen, womit die meisten Professoren ihre Zuhörer langweilten. Einer seiner Schüler, J. G. Acrel, schreibt: »Auf dem Lehrstuhle hatte er eine besondere, ihm eigentümliche Beredsamkeit, die zwar nicht unterstützt ward von einer besonders starken oder wohltönenden Stimme oder von einer vornehmeren Sprechweise (er sprach mit småländischem Tonfalle), die aber doch im höchsten Grade seine Zuhörer ergriff. Wer seine Einleitung in das Systema Naturae, seine Vorlesungen über Deus, Homo, Creatio, Natura hörte, war mehr gerührt als von der schönsten Predigt. Neben der Gabe zu überzeugen, besaß er auch ein unvergleichliches Gedächtnis und eine Schnelligkeit des Denkens, so daß er nach einem wenig umfangreichen Entwurfe auf einem Kartenblatte eine lange Rede oder Vorlesung halten konnte. Selten waren seine Vorlesungen auf einem größeren

Blatte als auf einem rechteckigen Papierstreifen geschrieben, den er zwischen den Fingern hielt, und auf dem er sich mit dem Daumen die Stelle merkte, wo er stehen geblieben war.« Mit dieser Schilderung stimmt überein, was Sven Hedin über Linné sagt: »Er vereinigte Lebhaftigkeit und Gründlichkeit in so bewundernswerter Weise, daß sowohl Neugier wie Verstand zufrieden gestellt wurden .... Sprach Linné von dem Wunderwerke des Schöpfers und dessen Allmacht, so malten sich Verehrung und Bewunderung auf allen Gesichtern ... Sprach er wiederum von den Vorschriften der Diätetik, so brachte er oft seine Schüler zum lauten Lachen, wenn er die törichten Launen der Mode schilderte; unter leichten und anmutigen Scherzen brachte er ihnen die nützlichsten Lehren bei, wie man seine Gesundheit schützen und erhalten könne.«

Und noch eines war es, was die Schüler zu Linné zog: die botanischen Streifzüge, die er gegen Ende des Frühjahrs in der Umgebung von Upsala unternahm. Die berühmten »Herbationes Upsalienses«, auf denen Pflanzen, Tiere, Steine und alles, was die muntere Schar erlangen konnte, von Linné besprochen ward, schildert derselbe Acrel (vgl. Fries II, 8): »Die botanischen Ausflüge geschahen in einer gewissen Ordnung an acht Stellen in der Umgebung der Stadt. Es waren etwa zwei bis dreihundert Studenten, die den Meister ins Freie begleiteten, alle in leichtem Leinenanzuge und mit den zum Sammeln von Pflanzen und Kerfen nötigen Geräten versehen. Von seinen Hörern wählte Linné einzelne ihm gut bekannte zu gewissen Ämtern aus: der eine war Annotator, er hatte niederzuschreiben, was Linné diktierte, sobald etwas Neues vorkam; ein anderer war Fiscal, er mußte auf Ordnung halten; wieder andere waren zu Schützen bestimmt und schossen Vögel usw. Bei jedem Ausfluge waren gewisse Punkte bestimmt, wo sich die rings zerstreuten Teilnehmer sammelten; dort ward dann Vortrag gehalten über das, was sie gefunden hatten. Die Ausflüge fanden Mittwochs und Sonnabends statt und dauerten von früh 8 bis abends 9 Uhr. (Bei zunehmendem Alter verkürzte sie Linné auf 5 bis 7 Stunden.) Am Abende erfolgte geschlossen der Einmarsch: Linné an der Spitze, hinter ihm die Studenten mit Fahnen unter Hörner- und Paukenschall. Beim »botanischen Hause« ward Halt gemacht, und hier schloß ein vielfältiges Vivat Linnaeus das Vergnügen.

Fries bringt als Beilage XVIII einige Stücke aus verschiedenen »Protokollen«, die ein Bild geben von der Art der Unterweisung auf diesen Streifzügen. Linné begnügte sich nicht damit, den Namen des gefundenen Naturgegenstandes anzugeben und dazu einige trockene terminologische oder systematische Bemerkungen zuzufügen (wie der »Botaniker« in Heines Harzreise, der bei einer von seiner Begleiterin gefundenen unbekannten Pflanze nur die Staubgefäße zählt und dann stolz erklärt: sie gehört in die 8. Klasse). Er wußte vielmehr von jedem, auch dem unbedeutendsten Gewächse oder Tiere etwas Merkwürdiges zu sagen, sei es über Eigentümlichkeit im Bau oder Lebensweise, sei es über dessen Verwendung im täglichen Leben u. a. Und als Würze schaltete er kleine Scherze ein, über die freilich seine heutigen Verkleinerer die Nase rümpfen werden. So heißt es bei Scleranthus annuus (Knäuel): »als Tragus, Professor zu

Leipzig, den Namen dieser Pflanze sagen sollte, fragte er einen schwedischen Studenten, der kein Pflanzenkundiger war. Dieser antwortete: »der Teufel (Knäfvel) weiß es.« Der Professor nahm das Wort für den Namen und gab dem Kraute den Namen »Knävel«. Die Holländer, die das nachdruckten, ließen die Striche über dem a weg, und so ward »Knavel« daraus. Diesen Namen konnte der Archiater (Linné) nicht leiden, sondern er nannte das ganze Geschlecht Scleranthus.« Bei Lychnis vesicaria (Pechnelke) weist Linné richtig auf die klebrigen Ausscheidungen am Stengel hin als ein »Mittel gegen die Feinde, eine Art Teer, damit nicht Ameisen und andere flügellose Kerfe (Insecta aptera) zur Blume gelangen können; denn sie bleiben im Teer sitzen?« Aber bei Orchis latifolia (dem breitblättrigen Knabenkraut) sucht man vergeblich nach einer Bemerkung über die einzigartige Blüteneinrichtung, die eine Bestäubung durch Kerfe nötig macht. Er spricht nur von deren handförmigen Doppelknollen und erzählt, daß »die Bauern die eine Hand für die Hand der Jungfrau Maria erklären, die andre für die des Teufels, da sie sehen, daß wenn man eine Orchis mit handförmigen Knollen in den See wirft, die eine Hand obenauf schwimmt, während die andre beständig unter Wasser liegt. Das kommt aber daher, daß die erste, die den diesjährigen Stengel nährt, leichter ist, da sie täglich ihren Saft verliert, und infolgedessen oben schwimmt; die letztere schwerere Hand aber soll den Stengel im nächsten Jahre ernähren, auf ihr ist nahe der Erdoberfläche ein Zapfen (pigg), in dem schon kleine Blätter und die Blume für das nächste Jahr fertig liegen, so daß diese Zapfen von derselben Beschaffenheit sind wie die Knospen an den Bäumen . . .«

Diese Schilderung von Linnés Lehrtätigkeit bezieht sich vornehmlich auf die ersten zwei Jahrzehnte, von denen er selbst sagt, daß »gerade jetzt die Wissenschaft auf ihre Höhe gekommen war«. Nachher machte sich eine Abnahme der Teilnahme bemerkbar, deren Ursache Fries darin findet, daß die Naturgeschichte durch Linnés und seiner Schüler Tätigkeit der großen Menge nicht mehr unbekannt war, also den Reiz der Neuheit verloren hatte. Auch waren die weitgehenden Erwartungen von dem großen Nutzen der neuen Wissenschaft etwas zurückgegangen. Und so konnte es kommen, daß auf dem Reichstage 1760 bis 1762 sogar ein Freund Linnés Mennander gegen den Unterricht in den Naturwissenschaften, besonders in der Botanik auftrat; er hielt es für sehr bedenklich »zuviel Wesens von diesem Studium zu machen« (attgöra för mycket affär af detta studium). Religiöse Bedenken, wie sie mehr denn 100 Jahr später im deutschen Reichstage gegen dasselbe Unterrichtsfach geltend gemacht wurden, mit dem bedauerlichen Erfolge, daß dieser Unterricht aus den 3 obersten Klassen, selbst der Realgymnasien entfernt ward, solche durch nichts gerechtfertigte Bedenken scheinen allerdings damals in Schweden fern gelegen zu haben. Und auch heute spielt ja in den schwedischen Schulen die Pflanzenkunde eine nicht so untergeordnete Rolle wie bei uns. Es werden auch heute noch planmäßige botanische Ausflüge gemacht, und es wird die Kenntnis einer gewissen Anzahl von Pflanzen verlangt. Daher findet man bei den meisten ehemaligen Zöglingen einer höhern Schule,

auch bei denen, die sich nicht auf die Naturwissenschaft geworfen haben, eine weit bessere Kenntnis der Pflanzenwelt als bei den ehemaligen Schülern selbst der Realanstalten bei uns, und vor allem ist Liebe zur Natur in Linnés Vaterlande, in allen Volksschichten in größerem Maße zu merken als im »großen Vaterlande«, wie man in den skandinavischen Ländern spottweise Deutschland nennt. Sollte diese Liebe zur Natur, die Freude besonders an der Blumenwelt wohl eine Hinterlassenschaft des »Blumenkönigs« an sein Volk sein? Als Linné seinerzeit eine Abnahme des allgemeinen Interesses wahrnahm, tröstete er sich mit einer gewissen Wehmut: »es geht mit der Wissenschaft wie mit Cynosurus coeruleus; es welkt an der Stelle, von wo es ausgegangen ist, aber es breitet sich rings aus.« (Cynosurus coeruleus, jetzt Sesleria coerulea, Elfengras bildet auf kalkhaltigem Boden wie auf Gotland und Öland oft blaue Ringe, und die vom Winde bewegten Halme wurden von den Bauern für tanzende Elfen gehalten.)

Das Bild ist treffend gewählt. Die Zahl der Schüler, die sich um Linnés Lehrstuhl zu Upsala sammelten, war kleiner geworden, aber außerhalb der Hochschule und außerhalb Schwedens hatte die Naturkunde immer mehr Freunde und Mitarbeiter gefunden. Eine große Zahl von Ausländern kam nach Upsala, um Linné zu hören, bis aus Nordafrika, Sibirien, Amerika kamen sie in das kleine nordische Städtchen, wie sie fast 100 Jahre später nach Gießen pilgerten, um in Liebigs chemischem Laboratorium zu arbeiten. Und Linné sparte weder Zeit noch Mühe, um die Wißbegier der Fremden zu befriedigen; er brachte selbst Geldopfer. Viele von den fremden Schülern erhielten unentgeltlich Kost in Linnés Hause, und die Bezahlung für die Vorlesungen blieb ihrem Ermessen überlassen. So erzählt der Deutsche Giseke, der im Sommer 1771 nach Schweden kam und den Sommer bei Linné auf dessen Landgute Hammarby verbrachte: als er sich verabschiedete, wollte er als Vergütung eine schwedische Banknote hinterlassen, doch Linné weigerte sich, sie anzunehmen. Auf Gisekes wiederholte Bitten entgegnete er: »Sagen Sie mir aufrichtig, sind Sie reich und vermögend; können Sie das Geld auf der Rückreise vollkommen entbehren? — Nun, wenn letzteres ist, so geben Sie die Banknote meiner Frau. Wären Sie sonst arm, so wahr mich Gott liebt, ich nähme keinen Heller von Ihnen« (Nam si pauper esses — ita me Deus)! — (Linnés gewöhnliche Beteuerungsformel) ne obolum a te acciperem). Giseke, der im Jahre 1796 als Professor zu Hamburg starb, hat nach Linnés Tode, im Jahre 1792 seine und des Fabricius Aufzeichnungen von Linnés Vorträgen über natürliche Pflanzenfamilien (Caroli a Linné Praelectiones in ordines naturales plantarum) veröffentlicht: die einzige Arbeit über Linnés Auffassung von einem natürlichen Pflanzensysteme.

(Schluß folgt)

3. Das 40. Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik[1]) und die Verhandlungen darüber Pfingsten 1908 in Magdeburg

Von Rektor Schubert-Altenburg

I. In der Vorversammlung wurde ein neuer Satzungsentwurf vorgelegt, der eine wesentliche Änderung insofern enthält, als die Hauptversammlung nur alle 2 Jahre stattfinden, das Jahrbuch aber alljährlich in beschränkterem Umfang erscheinen soll. — Dann wurden Berichte über die Jahresarbeit in Landesverbänden, Zweigvereinen, kleineren Arbeitsgruppen gegeben. In Naumburg fand eine Versammlung statt, auf der über Herbarts Zucht mit Berücksichtigung von Förster-Zürich, Schule und Charakter, verhandelt wurde. Ebendaselbst hielt Professor Rein Vorträge über Ethik, für die weitere Kreise sich interessierten. Im Halleschen Zweigverein studierte man Volkmanns Psychologie, im Berliner Flügel und Schopenhauer, in Wilmersdorf die Ethik Nahlowkys und Herbarts Umriß, in Chemnitz Paulsens Ethik, in Pösneck Höffding's Psychologie usw. In Jena sprach Professor Rein in größeren Versammlungen über die »Reform des Religionsunterrichts« und zur Frage der Rückständigkeit des weimarischen Schulwesens. Im Thüringer Verein der Herbartfreunde wurde über die Lehrerbildung (Professor Dr. Just) und über Geologie in der Volksschule (Seminarlehrer Fack-Weimar) verhandelt. So wurden erfreuliche Einblicke in die Einzelarbeit gegeben. Geklagt wurde über die Schwierigkeit, jüngere Lehrer zur wissenschaftlichen Mitarbeit auf dem Gebiete der Pädagogik zu erziehen; als Hindernisse wurden hervorgehoben die Meinung der jungen Lehrer, beim Seminarabgang fertig zu sein (oft Schuld der Seminare), der leitfadenmäßige, nicht auf Quellenstudium sich stützende Unterricht in der Geschichte der Pädagogik auf dem Seminar (Herbart in 1 Stunde abgemacht!), die Überschätzung der experimentellen Psychologie (Brahn!), die falsche Darstellung Herbarts im Seminar (von manchen als Schablone empfunden), die fast ganz fachwissenschaftliche, die Pädagogik als Nebensache ansehende Mittelschulprüfung in Preußen, die Herrschaft der Phrase in manchen neueren Reformschriften, der immer wieder in Zeitschriften (Rißmann!) mit Emphase vorgebrachte und der Bequemlichkeit halber so willkommene Ruf »Herbart sei veraltet und völlig abgetan!« und das Vorwiegen des Interesse für schulpolitische Fragen (Schulaufsichtsfragen). Andrerseits wurde hingewiesen auf den hohen Mitgliederbestand der größeren Verbände (Rheinland-Westfalen 1800 Mitglieder, Thüringen 1600 Mitglieder), auf die Verwirklichung vieler Forderungen durch einige Thüringer Regierungen (Meiningen: Lehrplan, Lesebuch, Volksschulgesetz) und einige Thüringer Seminare. — Auch der Hauptverein zeigte im letzten Jahre ein erfreuliches Wachstum.

---

[1]) Professor Dr. W. Rein, Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik. Dresden, Schambach, 1908. (Preis für Nichtmitglieder 5 M.)

II. 1. Tag der Versammlung. Der Vorsitzende wies in einleitenden Worten darauf hin, daß das Weiterbestehen des Vereins eine Notwendigkeit sei. Zwar sind Herbartische Gedanken überall hingedrungen, man spürt Herbartischen Geist sogar in Regierungsverordnungen. Aber auf der anderen Seite erhebt sich ein großer Sturm gegen die Pädagogik Herbarts; von verschiedenen Seiten und aus verschiedenen Motiven wird gerufen: »Herbart ist veraltet!«[1]) Deshalb ist der Verein besonders berufen, dem Sturme Trotz zu bieten, nicht um Herbarts willen (seine Stellung in der Geschichte der Philosophie und Pädagogik ist gesichert), auch nicht um der Erhaltung seiner Schule willen, nein, durchaus im Interesse unseres Volkes, der Erziehung unserer Jugend. Wenn auch wir die Waffen niederlegen, wer soll die Lücke ausfüllen? Würden die Persönlichkeitspädagogen mit ihrer Intuition allein, mit ihrer Auflösung aller methodischen Grundlagen das können? Oder die experimentelle Psychologie? Das wünschen die Verständigen unter ihnen selbst nicht. Wir wollen die festen Grundlagen nicht verloren gehen lassen, sondern an ihrem Weiterbau arbeiten und für ihre Ausbreitung wirken, weil wir von ihrer Wichtigkeit überzeugt sind. Wir wollen dem Verein neue Kräfte zuführen; selbstverständlich sind auch Gegner uns willkommen. Unser Verein will ferner alle Schulgattungen vereinigen; er soll widerspiegeln die Einheit des nationalen Bildungswesens und die Gemeinsamkeit aller pädagogischen Interessen. Der Hochschullehrer und der Lehrer auf dem Dorfe sind hier vereinigt. Die Lehrer an höheren Schulen einschließlich der Seminarlehrer müssen mehr mit uns arbeiten. Es mehren sich jetzt die Stimmen unter ihnen, die für das Studium der Pädagogik eintreten. Die Beschäftigung mit der Herbartischen Pädagogik beginnt wiederum zu steigen. (Vergl. die Zusammenstellung Dr. Zimmers in den Pädagogischen Studien und die Zusätze in dieser Zeitschrift, Juniheft.)

Dann gedachte Professor Rein des am 3. Juni in Langensalza verstorbenen Verlagsbuchhändlers Friedrich Mann, eines unermüdlichen Förderers der wissenschaftlichen Pädagogik, in ehrenden Worten. Die Versammlung erhob sich von ihren Sitzen.

A. Arbeiten zum System der Pädagogik

I. Zur Didaktik

1. P. Zillig-Würzburg, Darf der Altruismus zur Grundlegung des Bildungsideals und damit des Lehrplans für die Volksschule genommen werden? (Schluß.)

Nachdem Zillig im 39. Jahrbuche diese Frage bez. der Ethik verneint hatte, weist er nun nach, daß der Altruismus auch unvereinbar mit der christlichen Lebensauffassung sei. Er stellt das Wesen des Christentums demjenigen des Altruismus gegenüber und findet, daß beide im schroffsten Gegensatz zueinander stehen, bezüglich der Bestimmung des Menschenlebens, der Beurteilungsweise (hier Gesinnung — dort Erfolg

---

[1]) Siehe unsere Zeitschrift, Juniheft.

der Handlung), der Gesamtauffassung vom Menschen, der Natur- und Gesamtweltauffassung. In langer Ausführung wendet er sich insbesondere gegen »die naturwissenschaftliche Denkweise« und meint, daß die Ethik auf der Grundlage naturwissenschaftlicher Denkweise mit dem Altruismus der Bedeutung nach zusammenfällt. Zwischen der Auffassung des Christentums vom Menschen und der Natur und jener der modernen Identitätslehre, wie der naturwissenschaftlichen Anschauung vom Menschen und der Welt besteht ein durch keinerlei Vermittlung unüberbrückbarer Gegensatz. Das Christentum denkt ethisch, der naturwissenschaftliche Monismus denkt notwendig (!) egoistisch. Der Altruismus ist »die Erneuerung der heidnischen Lebensauffassung mit all ihren Begleiterscheinungen«, er ist eine reine Diesseitigkeitsreligion, er vertauscht die Offenbarung mit der Naturerkenntnis, er verwechselt Religion und Wissenschaft.

Hierauf führt Zillig aus, daß der Altruismus für die Erziehung ungeeignet ist, und bezieht sich hier auf Kerschensteiner.[1]) Der Altruismus tritt ein für die Relativität des Bildungsideals (Zillig verwechselt hier auf Seite 326 Erziehungs- und Bildungsideal; dieses schreitet inhaltlich mit der Zeit fort) und stellt das Ideal einer staatsbürgerlichen Erziehung auf. Zillig meint, daß der Altruismus die Religion aus seinem Lehrplan streichen müsse, daß er keinen pädagogisch richtigen Geschichtsunterricht und keinen religiös fundamentierten Naturunterricht geben könne. Der Verfasser verurteilt zuletzt die Staatsschule; in ihr müsse aller pädagogische Sinn erlöschen.

In der Aussprache wird die willkürliche Terminologie Zilligs getadelt; er begreift im Worte Altruismus, der doch ein Gegensatz zum Egoismus ist (»andern zu dienen«) sowohl Egoismus, wie Eudämonismus, Utilitarismus, Evolutionismus und Monismus. Freilich berühren diese Strömungen sich, besonders in ihren Ethiken, aber er hätte den Ausdruck »Sozialer Eudämonismus (gestützt auf den Monismus)« wählen sollen. Ferner imputiert Zillig dem doch anerkannt tüchtigen Gegner (Kerschensteiner) Ansichten, die aus seinen Schriften nicht erhärtet werden können, ja denen andere Stellen geradezu widersprechen; er zieht unnötig scharfe Konsequenzen und geht in der Polemik zu weit.[2]) Zilligs Darstellung des Wesens vom Christentum ist nicht immer einheitlich, aber da alle solche Darstellungen individuell gefärbt sind, verzichtet man auf eine genaue Kritik. Zillig hat ferner einen unrichtigen Begriff von naturwissenschaftlichem Denken (er erklärt dieses auch nicht); es will die Kausalitäten (im Geistigen, wie im Physischen) aufsuchen (Zillig scheidet freilich falscher Weise dem Begriff der Freiheit zu Liebe die Causalität in rein geistigen Dingen aus), es führt durchaus nicht unbedingt zum Atheismus, und die Tatsache des sittlichen Bewußtseins und religiöses Empfinden verträgt sich durchaus mit naturwissenschaftlichem Denken. Zillig

---

[1]) Dr. Kerschensteiner, Die Gliederung und Verteilung des Lehrstoffes der Weltkunde.

[2]) Vergl. auch das harte Urteil über den Liberalismus, S. 323.

steht auf anthropozentrischem Standpunkt und würde einen ganz falschen, utilitaristischen Naturunterricht erteilen; andrerseits will er alles auf Religion, Moralität beziehen, das ist engherzig, nicht herbartisch. Seine Auffassung vom Staat ist einseitig (vergl. auch die Erläuterungen Zilligs 39. Jahrbuch), es werden falsche Gegensätze (S. 309) aufgestellt, und wenn der Staat »eine sittliche Schöpfung« ist (S. 308!), so widerspricht dem die übrige Darstellung. Zillig schließt falscher Weise die Bildungspolitik aus den Aufgaben des Staates aus und verwechselt den Staat mit den »Beamten des Staates« (Schulbürokratie). Der Staat ist aber Schulherr, er hat die Oberaufsicht, wenn es auch in seinem Interesse liegt, möglichst zu dezentralisieren, er steht im Dienste der Ideen des Kultursystems und der beseelten Gesellschaft. Der Kampf Zilligs aber gegen ein etwaiges Erziehungsziel »Brauchbarkeit zum Berufsleben oder im Staate« ist im Kern berechtigt; in diesem Punkte ist er durchaus zu unterstützen. Nur ein ethisch-religiös orientiertes Erziehungsziel kann den sittlichen Fortschritt der Menschheit gewährleisten. Alle anderen Erziehungsziele (Wohlfahrt des einzelnen und der Gesamtheit) sind abzulehnen. Unser Erziehungsziel ist der feste Felsen; das Bildungsideal wechselt nach der Entwicklung der Wissenschaft.

2. R. Hahn-Berlin, Besprechung der Auswahl und der Anordnung des Stoffes im Grundlehrplan der Berliner Gemeindeschule (39. und 40. Jahrbuch).

Der Berliner Grundlehrplan ist für viele preußische Schulen von Bedeutung, deshalb rechtfertigt sich ja eine Besprechung, die der Kritiker Hahn auch sehr ausführlich vorgenommen hatte. Die Versammlung beschäftigte sich hauptsächlich mit Hahns positiven Vorschlägen. Wenn auch die Gruppierung der Lehrfächer im Berliner Plan als falsch angesehen werden muß, so fand aber auch Hahns Aufstellung, die sich an Dörpfeld anlehnt, als streng logischen Anforderungen nicht genügend und keinen Fortschritt bietend Widerspruch. Er hätte sich mit Zillers, Dörpfelds, Willmanns. Reins Gruppierungen auseinandersetzen müssen und von den Quellen aller menschlichen Bildung (Menschenleben und Natur) ausgehen[1]) müssen. Die Gliederung darf nichts äußerliches sein, sondern muß auf innere Zusammenhänge hinweisen. In den einzelnen Fächern (wegen des großen Umfangs der Arbeit kann man nur summarisch verfahren) werden folgende kritische Ausstellungen gemacht a) zur Religion: Es wird zu viel Theologisches eingemischt, es wird falscher Weise ein Lehrbuch gefordert, es werden die verderblichen konzentrischen Kreise (im Anschluß an Reukauf[2]) wieder eingeschmuggelt, es werden Angaben darüber vermißt, wie religiöse Zeitfragen zu behandeln sind; b) zur Naturkunde: Hahn stellt zu hohe Anforderungen bez. der biologischen Betrachtungen; die Ausrüstung des Lehrers genügt oft nicht

[1]) Vergl. Reins Gliederung und ausführliche Begründung derselben in »Pädagogik in systemat. Darstellung«. II. Bd. S. 288—298. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann), 1906. Siehe S. 544 dieses Heftes.

[2]) der sie aber wieder aufgegeben hat.

dazu; es liegt die Gefahr des Verbalismus vor; auch die morphologischen und technologischen Betrachtungen können zum »Denken« erziehen und dürfen nicht vernachlässigt werden; c) zum Kunstunterricht: Das Ziel Hahns für den Zeichenunterricht ist zu nüchtern (ist auch im Berliner Plan gar nicht so gemeint); die Geschmacksbildung darf nicht fehlen. Der Zeichenunterricht ist höher zu werten (auch als Kompensationsfach anzusehen).[1] Im Interesse der Einzelpersönlichkeit und des nationalen Fortschritts ist das Ziel (von dem natürlich die Stoffauswahl abhängt) hoch zu stecken. Die Zöglinge sind in die Entwicklung der deutschen Kunst einzuführen. Der Kunstunterricht hat sich in einen Anschauungskurs und Darstellungskurs zu gliedern. Es ist aus den beiden Quellen Natur und Kunst zu schöpfen. Ein losgelöster Kunstanschauungsunterricht (in besonderen Stunden) ist bedenklich, die ästhetische Betrachtung von Kunstwerken erfolgt sowohl im Zeichenunterricht, wie auch in anderen Fächern, wenn die Seele eingestellt ist.

3. R. Hahn-Berlin, Besprechung des im neuen Berliner Lehrplan empfohlenen Lehrverfahrens.

Der Verfasser verbreitet sich über die Ideen der allgemeinen Didaktik. Zuerst verwirft er die durch den Lehrplan herbeizuführende Konzentration. Er bekämpft aber eine längst aufgegebene Auffassung derselben, die mechanische, die Klebekonzentration. Es handelt sich um große Stoffgebietskonzentration. Dabei darf keins der Fächer in seiner Eigenart darunter leiden. Allerdings wird zugegeben, daß es bis jetzt noch an einem Ideallehrplan mangelt, aber Versuche (Jena, Schuljahre) liegen vor. Man muß auf Grund der kulturgeschichtlichen Bildung zu größeren Stoffgruppen gelangen. Das Prinzip der Konzentration darf aus psychologischen Gründen (einheitlicher Gedankenkreis) nicht aufgegeben werden, denn das Nebeneinander ist zu wichtig. Hier muß der Lehrplan Hilfen geben; das Lehrverfahren wird immer nur vereinzelte Fäden herüber und hinüber laufen lassen. Auch aus Herbart ist nicht abzuleiten, daß die Konzentration nur dem Lehrverfahren zuzuschreiben ist. Gegenüber den modernen Reformern, die sich gar keine Lehrplansorgen machen, sondern alles der Intuition überlassen, bleibt es eine wichtige Aufgabe, an der Vervollkommnung des Lehrplans zu arbeiten. Es wird ferner in der Hahnschen Arbeit vermißt, daß er nicht versucht hat, die von ihm selbst gerügte Unklarheit des Verhältnisses zwischen Zillers Formalstufen und Herbarts Stufen des Unterrichts zu beheben. (Vorarbeiten von Gleichmann und Glöckner liegen vor.) Endlich wird es bedenklich gefunden, daß Hahn (vielleicht vom Berliner Lehrplan allzusehr beeinflußt) die konzentrischen Kreise in einer neuen Abart wieder anwendet. Hahn meint aber, daß seine Stoffwiederholungen sich auf die 3 Apperzeptionsstufen (phantasiemäßig, empirisch, spekulativ) stützen. Dagegen wird aber betont, daß die Materien lehrplanmäßig nur einmal (möglichst spät, der Apperzeption wegen) auftreten, daß aber die immanenten Repetitionen jener Entwicklung des kindlichen Geistes Rechnung tragen. Hinwieder wird die Möglichkeit

[1]) S. die nachfolg. Leitsätze von Rein, S. 543 f.

und Fruchtbarkeit der immanenten Repetitionen bezweifelt. -- Die siebenstündige Verhandlung wurde mit kurzen geschäftlichen Verhandlungen geschlossen.

III. 2. Tag der Hauptversammlung.

II. Zu den Grundwissenschaften

1. Dr. O. Conrad-Dessau, Erziehung und Schule in Wundts Ethik.

Wundt vertritt bekanntlich den Entwicklungsgedanken in der Ethik, ist aber andrerseits Antieudämonist (und Idealist) und bekämpft mit aller Schärfe den englischen Utilitarismus, der »the greatest happiness of the greatest number« als höchstes Ziel des sittlichen Handelns bezeichnet. Der sittliche Endzweck bei Wundt besteht in objektiven geistigen Werten (Staat, Kunst, Wissenschaft und allgemeine Kultur) und in der fortschreitenden sittlichen Vervollkommnung der Menschheit. Sein Bildungs- und Erziehungsziel ist religiös-sittlich wertvolle Allgemeinbildung. Es wird dagegen hervorgehoben, daß es bei Wundt an einem scharf umrissenen sittlichen Ideal mangelt. Es sind mehr äußere Zwecke, die sein Erziehungsziel bestimmen; es ist mehr intellektuell, als ethisch orientiert. Wenn Wundt sagt, daß »das Christentum für uns noch immer das reifste Erzeugnis des religiösen Lebens der Vergangenheit ist«, so mußte er auch die Konsequenz ziehen und die christliche Ethik annehmen. Wundt will ferner das Gemeinsame aller Konfessionen; da müßte er doch wenigstens die 3 Ideen (Gott, Freiheit, Unsterblichkeit) aufnehmen. Er macht sich ein besonderes Christentum zurecht; Religion ist ihm ein Sicherheben zum Ideal oder ein Aufgehen in einer geistigen Gemeinschaft; dann sind aber auch die Nihilisten religiös, weil sie für eine Idee sterben. Religion ist doch Beziehung zu einem höheren Wesen. Mit dem Wort Idealismus wird viel Mißbrauch getrieben; Materialist will niemand mehr sein, aber das Wort »Idealismus« deckt alles Gute und Schlechte. Was vom Idealismus Wundts zu halten ist, geht daraus hervor, daß er Herbart Materialismus vorwirft. — Wundt nimmt ferner 3 Stufen der Bildung an: Religion (als freie, nicht an Dogmen und Bekenntniszwang gebundene Glaubensüberzeugung), Kunst (muß viel mehr Gemeingut des Volkes werden) und Wissenschaft (Naturkunde, Staatslehre, Gechichte = Grundlagen der allg. Bildung). Gegen diese Stufen ist einzuwenden, daß sie nicht als aufeinanderfolgende Entwicklungsstufen gelten können, da sich doch Religion, Kunst und Wissenschaft sowohl im einzelnen als auch in der Gesamtheit nebeneinander entwickeln. — Wundt spricht auch über die Schulverfassungstheorie, aber an Dörpfelds tiefgründigen Auseinandersetzungen gemessen, sind sie recht dürftig. Dem Staat gebührt nur die Oberaufsicht; es ist falsch mit Wundt alle übrigen gesellschaftlichen Verbände (die Familie, die Gemeinden wegen der schädlichen Einwirkung der lokalen Interessen, die Kirche wegen der einseitigen Bevorzugung der Religion ,und wegen der Spaltung in Konfessionen, die Unterrichtsverbände wegen ihrer schlechten Organisation) auszuschließen, weil einmal alle Verbindung mit dem vielseitigen Leben fehlen würde und

andrerseits das Erziehungswesen bürokratisch werden würde. — Dann werden noch Wundts Ansichten über den Religionsunterricht kritisiert. Wundt verwirft jede konfessionelle und dogmatische Gestaltung des Religionsunterrichts, ihm selbst erkennt er aber die höchste Bedeutung zu. Demgegenüber wird gesagt, daß man sich über diese Art des Religionsunterrichts kein rechtes Bild machen könne, auch nicht über den Religionslehrer, der doch eine religiös überzeugte Persönlichkeit auf konfessionellem Boden sein müsse. Vielleicht habe Wundt an englische Schulen gedacht, in denen wegen der vielen Sekten nur Bibellesen gestattet sei. Die amerikanischen Schulen haben gar keinen Religionsunterricht, er wird durch die Kirche besorgt. Der konfessionelle Unterricht ist der bessere; aber freilich muß Freiheit herrschen; die Eltern brauchen ihre Kinder nicht zu schicken, wenn sie anderweitige religiöse Ausbildung, die zu den notwendigen Bestandteilen der Erziehung gehört, nachweisen. Die Kinder sind auch gegen die Eltern in Schutz zu nehmen, jenen muß die Freiheit der Entscheidung durch den Religionsunterricht ermöglicht werden. Der Lehrer darf nicht zum Religionsunterricht gezwungen werden. Bezüglich des Maßes der Freiheit in der Auffassung der Dogmen haben wir Protestanten keinen andern Maßstab als das Gewissen des Lehrers. — Endlich werden noch Wundts Ansichten über die Schulorganisation besprochen, man stimmt ihm zu, daß nur Begabung und Fleiß, nicht der Besitz die ausschlaggebenden Faktoren für den Besuch der höheren Schulen und das Aufsteigen in höhere Stellungen bilden sollen. Die Gabelung oder Differenzierung muß möglichst weit hinausgeschoben werden.

2. L. Schretzenmayr-München, Über Dr. Ernst Weber, Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft, eine Darstellung und Stellungnahme.

Schretzenmayrs Kritik richtet sich in der Hauptsache gegen den zu viel versprechenden Buchtitel. Weber verwahrt sich dagegen in einer vom Vorsitzenden verlesenen Erklärung, in der er auch seine Übereinstimmung mit Herbart hervorhebt und Schretzenmayrs Schema für falsch erklärt, als Hauptsache seines Buches aber die Analyse der Psyche des Lehrers betrachtet. Als Ergebnis der Besprechung kann man feststellen, daß die Ästhetik keine Grundwissenschaft für die Pädagogik im Sinne Webers sein kann, daß man nur anerkennen kann, daß gewisse Analogien zwischen der Tätigkeit der schaffenden Lehrer und der der Künstler bestehen. Eine Ergänzung des Erziehungsziels nach der ästhetischen Seite hin lehnt man ab, aber im Bildungsziel hat das ästhetische Interesse seine wohlbegründete, bis jetzt oft noch nicht genügend gewürdigte Stelle. In letzterem Punkte ist mit Weber und Schretzenmayr durchaus übereinzustimmen. Es ist aber fraglich, ob das Ästhetische zu den von Herbart als »nötig« bezeichneten Zwecken der Erziehung gehört. Vom Ästhetischen könne sich der Mensch jederzeit scheiden, nicht aber vom Ethischen. Man weist hin auf O. Liebmann, Analysis der Wirklichkeit, der darüber spricht, daß das Fehlen der ästhetischen Ausbildung zwar einen Mangel, aber keinen ethischen Vorwurf in sich schließe, und auf Nahlowsky, der die tiefgreifenden Unterschiede zwischen Ethik und Ästhetik beleuchtet. Das

Moralische darf nicht vom Ästhetischen überwuchert werden, ihm auch nicht wie im griechischen Ideal der καλοκἀγαθία gleichgesetzt werden. Die Ästhetik ist eine Hilfswissenschaft der Pädagogik, wie die Medizin, die Geschichtsphilosophie, die Soziologie, die Politik u. a. Wenn es sich um Feststellung des Zustandekommens des ästhetischen Phänomens handelt, muß die Ästhetik befragt werden. Sie ist als solche durchaus eine selbständige, eine Fundamentalwissenschaft, wenn sie auch wie andere Wissenschaften, sich der Psychologie bedient. Schretzenmayrs wie Webers Arbeiten leiden an Unklarheiten und unnötigen Wiederholungen; sie arbeiten mitunter mit Phrasen und Schlagwörtern. Weber leitet die ethischen Ideen aus dem Kulturfortschritt ab, bei ihm sind es nur Termine. Das ist eine für die Erziehung unbrauchbare Ethik.

III. Zur Zucht

Dr. theol. et phil. Franz Xaver Talhofer, Anstaltsinspektor in München, Die sexuelle Pädagogik und der III. Kongreß der deutschen Gesellschaft zur Bekämpfung der Geschlechtskrankheiten in Mannheim (Pfingsten 1907).

Der Verfasser behandelt das Problem nach folgenden Fragen: 1. Warum soll oder muß die Jugend in sexuellen Dingen direkt geleitet und belehrt werden? 2. Wer ist dazu befähigt und berechtigt und wie soll die Belehrung geschehen? 3. Wie fügt sich die Belehrung der Gesamterziehung ein und wie muß die Gesamterziehung die sexuelle Bewahrung der Jugend ins Auge fassen und erstreben? Die erste Frage ist theoretisch schon viel besprochen, es fehlt aber noch sehr an praktischen Erfahrungen. Aus der Mitte der Versammlung wird von solchen berichtet, aber auch auf die Gefahr der sexuellen Belehrung in der Schule hingewiesen. Die ganze Aufklärung ist eine Notstandssache, die besondere Maßregeln erfordert. Aber im allgemeinen ist daran festzuhalten, daß nur die gesamte Erziehung, die Zucht, helfen kann, wie auch Förster-Zürich (Charakter und Schule) es darstellt. Nicht durch intellektuelle Überlegungen, sondern allein durch die Zucht erfolgt im gegebenen Augenblicke die Entscheidung (Herbart, allg. Päd.).

B. Arbeiten zur Geschichte der Pädagogik

1. Dr. W. Hollenbach, Rektor in Wenigenjena, Beiträge zum Verständnisse der Schrift »Über Pädagogik« von Imanuel Kant.

Der Verfasser hat, da Kant der Ausgangspunkt der wissenschaftlichen Pädagogik sei, es für richtig gehalten, aus Kants Vorlesungen über Pädagogik (herausgeg. v. Dr. Rinck, Königsberg 1803) dessen System logisch zu ordnen und klar herauszustellen.[1]) Das ist wegen der nicht feststehenden Terminologie sehr schwierig. Der Vorsitzende verliest eine Zuschrift von Prof. O. Willmann-Salzburg zu dieser Arbeit. Was Eucken schon hervorgehoben habe, bestätige sich hier wieder. Kant wußte mehr

[1]) Prof. Vogt, Prof. O. Willmann und Dr. Fröhlich haben die Schrift neuerdings herausgegeben.

das Teilen vorzunehmen, als eine Einheit aufzubauen. Er wollte gar nicht systematisieren. Auch Aristoteles ging so vor, beide wollten Distinktionen aufstellen. Die Kantischen Einteilungen sind auch hier nur schwer in Einklang zu bringen. Auch Willmann selbst hat kein System gesucht. Hollenbachs Arbeit fällt in die Kategorie der Rettungen. Wer Kants Pädagogik verstehen will, muß auch Kants Philosophie verstehen. Er leitet die Aufgaben der Erziehung aus der Kausalität der Natur und der Kausalität der Freiheit ab (physische und praktische Erziehung).

2. Dr. G. Vöhringer, Stadtvikar in Schramberg-Württemberg, Die Pädagogik Schleiermachers und ihre ethischen Prinzipien.

Der Verfasser weist nach, daß Schleiermachers Erziehungslehre prinzipiell nur eine Ethik der Erziehungslehre ist. Schleiermacher folgert so: Die Pädagogik ist eine Einwirkung der älteren Generation auf die jüngere zum Zwecke der Weiterentwicklung des Menschengeschlechts. Diese ist aber sittliche Aufgabe, also ein rein ethischer Gegenstand. Somit steht die Theorie der Erziehung in genauer Beziehung zur Ethik und ist eine an dieselbe sich anschließende Kunstlehre. Weil aber ihre Lebensgebiete Staat, Kirche, Wissenschaft und geselliger Verkehr sind, so ist die Pädagogik ein integrierender Bestandteil der Politik, muß die Weiterbildung jener Gebiete im Auge haben. Die Pädagogik soll eine Tätigkeit sein, die die Selbständigkeit ihrer Objekte möglichst hervorlockt und leitet und zwar im Anschluß an die Idee des Guten, aber mehr Wahrung der berechtigten Eigenart, die ihr inneres ethisches Recht besitzt und darum nicht zugunsten einer allgemeingültigeu Erziehungslehre eliminiert werden darf. So stellt er der Erziehung die Aufgabe: »Sie soll den Menschen abliefern als ihr Werk an das Gesamtleben in Staat, Kirche, im freien geselligen Verkehr, im Erkennen oder Wissen« und zwar so, daß ihr Objekt fähig ist, in die Zustände der gegenwärtigen Zeit mit ihren berechtigten und unberechtigten Ungleichheiten einzugehen, aber auch die Fähigkeit besitzt, die Ungleichheiten, soweit sie unberechtigt sind, in der Richtung auf das Ideal hin zu bessern. So gliedert sich die

Aufgabe der Erziehung

mehr universell	mehr individuell
für Staat, Kirche, gesell. Verkehr, Wissenschaft	Entwicklung der Eigenart.

Vöhringer stellt dann die Mittel dar, durch die Schleiermacher dieses Ziel erreichen will: Gegenwirkung gegen das Böse und Unterstützung des Guten. Vöhringer kritisiert mit Recht die Theorie der Gegenwirkungen, weil der bewußte Wille zu sehr ausgeschaltet erscheint, weil die Behütung nur auf das Unschöne beschränkt wird, weil das Böse als negative Größe aufgefaßt wird, weil er Strafe und Belohnung als rein sinnliche Motive, also als zu gering wertet. Dann folgt eine Darstellung des Anteils der Lebensgemeinschaften an der Erziehung. Dem allgemeinen Teil folgt ein besonderer Teil mit einer Darstellung der Erziehung nach drei Perioden. Darin findet sich eine Fülle feiner Bemerkungen über

Probleme, die heute noch im Vordergrunde des Interesse stehen; physiologische Bedingtheit der ersten Erziehung, Spiel und Ernst, das Selbsthandeln, das Fürsichselbstleben und die Imagination als wichtige Faktoren für die innere Entwicklung, die reiche Phantasietätigkeit und das Gestaltungsbedürfnis des Kindes, die Notwendigkeit Märchen zu bieten,[1]) ganz vorsichtige Beeinflussung des religiösen Moments und Verhinderung der Mechanisierung des Religiösen u. s. f. Die Schleiermachersche Pädagogik würde in ein modernes Gewand gekleidet ganz modern anmuten.

Es muß mit Vöhringer anerkannt werden, daß Schleiermachers Pädagogik noch heute viel Anregungen bietet, aber auch daß er nur die eine Hälfte der Pädagogik, die auf Ethik gegründete, gegeben hat. Vöhringer hätte in seiner Darstellung auch mit der Ethik beginnen müssen. Es zeigt sich, daß Schleiermacher es nicht vermocht hat, aus seiner Ethik die Pädagogik abzuleiten, er hat auch ignoriert, daß dies Herbart vor ihm schon getan hatte. Schleiermachers Ethik ist zudem als Güterlehre nicht geeignet zur Aufstellung eines Erziehungszieles, weil es sich bei ihm um die Entwicklung der Güter handelt, also er stellt keine ethischen Aufgaben. Es ist schwer in Schleiermacher einzudringen, er war stark von Spinoza beeinflußt. Aber man kann von Schleiermacher deswegen das Erziehungsziel nicht entnehmen, weil die Entwicklung selbst ihm das Ziel ist. Es wird auch auf Thilos Religionsphilosophie zur näheren Informierung verwiesen.

3. B. Tittmann-Leipzig, Herbart in französischer Beleuchtung, dargestellt auf Grund des Buches »Le Pédagogie de Herbart« (Paris, Librairie Hachette, 1905, XI u. 402 S.) par L. Gockler, Docteur de la Faculté des Lettres de Paris.

Es ist zwar erfreulich, daß man in Frankreich mehr und mehr Herbarts Pädagogik würdigt, und daß sich den früheren Arbeiten (Mauxion 1902 und Compayré 1903) ein neues anreiht. Gockler gibt im 1. Teile ein von erstaunlicher Belesenheit und von wissenschaftlichem Ernst zeugende Biographie Herbarts, im 2. Teil das System und im 3. Teil die Kritik. Gockler erhebt eine Menge Ausstellungen und Wünsche, die in der deutschen Herbartliteratur teils des öfteren widerlegt, teils aber auch beachtenswert sind (übertriebene Wertschätzung des Intellekts, gekünstelte Symmetrie der Definitionen, zu enges Erziehungsziel, Widersprüche in den einzelnen sittlichen Ideen, Inkorrektheit der Gliederung »Regierung, Zucht, Unterricht«, Mißachtung der seelischen Betätigung, besonders der schöpferischen Phantasie des Kindes, Fehlen des patriotischen, des hygienischen und des wirtschaftlichen Interesse in der Reihe der Interessen, Überschätzung der Bedeutung des erziehenden Unterrichts), aber er erkennt an, daß Herbarts Pädagogik heute noch lebensfähig (!) und eines eingehenden Studiums würdig sei, daß er sie auf Ethik und Psychologie gegründet, daß er überhaupt als erster ein System aufgestellt. Eine Hauptquelle der Kraft seines Systems liege aber in der Übereinstimmung mit

[1]) »Die Gründe dagegen, die aus dem Prinzip der Wahrhaftigkeit hergeleitet werden, stammen aus einem falschen Verständnis dieses Prinzips.«

dem Glauben an einen Fortschritt der Menschheit; bei ihm gebe es keinen Fatalismus und keinen Pessimismus. Auch sei er der Begründer der Sozialpädagogik (!). Er habe die 3 großen Prinzipien »Interesse, formale Stufen und Konzentration« in die Didaktik eingeführt und dadurch wesentlich zur Verbesserung des Unterrichtswesens in Deutschland beigetragen. Herbarts Pädagogik ist eine Doctrin, »qui présente non seulement un caractère de grandeur et une portée philosophique, mais encore une portée pratique de la plus haute importence.« Gockler gibt zuletzt eine Schilderung der Entwicklung der Herbartischen Schule, ein Verzeichnis der »Hauptvertreter« (?) und ein Kapitel »Herbart en France«. Als Brennpunkte der Herbartischen Pädagogik in der Gegenwart bezeichnet er das »Pädagogische Universitätsseminar mit Übungsschule in Jena« und den »Verein für wissenschaftliche Pädagogik«. — Man erkennt in der Aussprache an, daß Gocklers Buch ein interessantes Buch ist (besonders für Neusprachler) und daß das Milieu echt französisch fein dargestellt ist, aus dem Herbart hervorgegangen ist. Aber er verallgemeinert zu schnell; er hat auch sonst bedeutende Fehler in der Darstellung des Systems. Doch kann ihm dies nicht zu hoch angerechnet werden, da es schon für uns Deutsche Herbart richtig zu verstehen, schwer ist. Auch das Urteil über Ziller und Stoy sei schief, wie auch die literarische Zusammenstellung der Anhänger anfechtbar. Es ist wünschenswert, daß Herbart für Frankreich noch einmal einwandfreier dargestellt werde.

An der anregenden Debatte beteiligten sich Prof. Rein-Jena, Seminaroberlehrer Prof. Dr. Thrändorf-Auerbach, Prof. Klaus-Magdeburg, Pastor Flügel-Wansleben, Seminarlehrer Fack-Weimar, die Schuldirektoren (bez. Lehrer) Prof. Dr. Just-Altenburg, Dr. Felsch-Magdeburg, Hase-Halle, Hase-Magdeburg, Scholz-Pössneck, Schubert-Altenburg, Zimmermann-Leipzig, Franke-Leipzig, Hahn-Berlin, Hemprich-Naumburg, Hollkamm-Wolmirstedt, Arnold-Chemnitz, Schlegel-Magdeburg, Sachse-Magdeburg, Dr. Fritzsch-Leipzig, Rheymann-Elberfeld u. a.

Der Ort der Pfingstversammlung 1909 wird Straßburg i. E. sein, um weitere Freunde im Elsaß, Süddeutschland und der Schweiz für die Aufgaben unseres Vereins zu gewinnen.

---

4. Die deutsche Lehrerversammlung in Dortmund (8. bis 11. Juni)

Die Tagungen des Deutschen Lehrervereins, dem zurzeit etwa 116000 deutsche Volksschullehrer angehören, können nicht die Aufgabe haben, pädagogische Streitfragen zu erörtern und zu klären. Alles, was an den Diskutierklub und an die wissenschaftliche Disputation erinnert, gehört in Versammlungen mit 4—5000 Teilnehmern nicht hinein. Der Deutsche Lehrerverein ist nicht eine von oben, sondern von unten aufgebaute Organisation. Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt in den mehr als 3000 Orts- und Kreisvereinen, die sich mit den schwebenden pädagogischen und schulpolitischen Fragen beschäftigen, und durch deren

Zusammenfassung in Landes- und Provinzialvereine die für die Gegenwart besonders wichtigen Fragen zur eingehenden Besprechung gebracht werden. Die deutschen Lehrerversammlungen sollen in dieser ausgedehnten Arbeit nichts weiter, als gewisse gemeinsame, wichtige Angelegenheiten vor der großen Öffentlichkeit zur Sprache bringen und ein einheitliches Votum der organisierten Lehrerschaft abgeben. Das deutsche Volk hat ein Anrecht darauf, zu erfahren, wie die große Mehrheit derjenigen, in deren Händen das wichtigste Stück deutscher Volkserziehung liegt, denkt und empfindet, was sie niederdrückt und erhebt, welches ihre Ziele und ihre Hoffnungen sind.

Diesen Anforderungen haben die deutschen Lehrerversammlungen in der Regel auch entsprochen. Sie haben die Anliegen der Lehrerschaft nicht nur in sorgsam formulierten Thesen, sondern häufig auch in markanten, impulsiven Äußerungen zum Ausdruck gebracht.

Die Dortmunder Versammlung, auf der nahezu 5000 Lehrer anwesend waren, reiht sich in dieser Beziehung ihren Vorgängerinnen an. Daß die deutsche Lehrerschaft, die im wesentlichen sich in den Grundanschauungen des sozial erneuerten Liberalismus vereinigt, im Jahre 1908 auf die Vorgänge des Jahres 1808 zurückgreifen mußte, war selbstverständlich, und Universitätsprofessor Dr. Natorp-Marburg hat es in seinem Vortrage »Volk und Schule Preußens vor hundert Jahren und heute« verstanden, sowohl den Geist jener großen Zeit zu kennzeichnen, als auch das zum Ausdruck zu bringen, was von den Vermächtnissen eines Stein, Fichte und Pestalozzi auf dem Gebiete der Volksschule heute noch nicht erfüllt ist, aber als unverjährbare Forderung immer und immer wieder zur Sprache gebracht werden muß. Professor Dr. Natorps Name hat in der deutschen Lehrerschaft einen guten Klang. Gehört er doch zu denjenigen, die auch dem unglückseligen Schulkompromiß vom Jahre 1904 und seiner gesetzgeberischen Ausnutzung gegenüber sich rückhaltlos zu der freien, nicht kirchlich zerklüfteten und gebundenen Volksschule bekannten und mit aller Entschiedenheit ihre Ansicht vertraten. Das wird man dem Marburger Gelehrten in der deutschen Lehrerschaft niemals vergessen. Seine Dortmunder Rede ist ein Schulprogramm für das 20. Jahrhundert.

Auf der Tagesordnung der Dortmunder Versammlung stand daneben ein Vortrag des Reichstagsabgeordneten Rektor Sommer-Burg über »Notwendigkeit und Wirkungskreis einer Reichsbehörde für Volksbildung und Volksschule«. Dem Vortrage lagen die folgenden, von der Versammlung en bloc angenommenen Forderungen zugrunde:

1. Das Deutsche Reich ist als nationaler und wirtschaftlicher Einheitsstaat in hervorragender und stetig wachsender Weise an der Weltwirtschaft beteiligt. Die Wahrung, Sicherung und Förderung dieser bevorzugten Stellung läßt eine gleichmäßigere Regelung und innere organische Verbindung des gesamten Bildungswesens dringend notwendig erscheinen. Als nächste Maßnahme hierfür ist die Errichtung einer Reichsschulbehörde für Volksbildung und Volksschulwesen zu fordern.

2. a) Als Vermittlungsstelle zwischen den einzelnen Bundesstaaten soll das Reichsschulamt einen möglichst gleichmäßigen Stand der Volksschulbildung anstreben. Das soll geschehen durch Vereinheitlichung der Bestimmungen über Schulpflicht, Schulorganisation und Schulrecht für das Volks- und Fortbildungsschulwesen sowie über die Bildung der Lehrer und deren amtliche und staatsbürgerliche Stellung. b) Als Beobachtungs- und Beratungsstelle soll das Reichsschulamt die Zentrale für schulstatistische Untersuchungen bilden. Es soll die Erfahrungen des Auslandes für die heimischen Verhältnisse nutzbar machen; es soll die deutschen Schulen im Auslande und in den Schutzgebieten fördern und endlich die wissenschaftlich-pädagogische Arbeit und Forschung durch die Einrichtung eines Reichsschulmuseums beleben.

Aus diesen Thesen geht hervor, daß sich der Deutsche Lehrerverein nicht der utopischen Anschauung hingibt, als wäre eine Übernahme des Volksbildungswesens auf das Reich in absehbarer Zeit schon denkbar. In den Thesen wird aber eine Reihe für die Gegenwart möglicher und nützlicher Arbeiten genannt und damit auch der Weg zur deutschen Reichsschule, die, so fern sie auch sein mag, in der Zukunft zweifellos einmal kommen wird, gezeigt. Die Reichsregierung hat durch gemeinsame statistische Erhebungen die Notwendigkeit einer größeren Einheitlichkeit auf dem Gebiete des Schulwesens auch bereits anerkannt. Schon die bloße Gegenüberstellung der Verhältnisse der einzelnen deutschen Staaten in amtlichen statistischen Tabellen kann ihre Wirkung nicht verfehlen. Es wird ein stärkerer Anstoß, auffällige Rückständigkeiten in einzelnen Staaten zu beseitigen, dadurch gegeben.[1])

Eine brennende pädagogische Frage behandelte der Vortrag des Unterzeichneten über »Ursachen und Wirkungen des Lehrermangels«. Der Vortrag beschränkte sich darauf, die zugrunde liegenden Tatsachen scharf hervorzuheben, nicht nur den Lehrermangel, der in der Zahl von ordnungsmäßig eingerichteten, aber unbesetzten Stellen zum Ausdruck kommt, sondern auch das viel größere Manko, das in der unzulänglichen unterrichtlichen Versorgung, in dem Zahlenverhältnis zwischen Lehrern und Schülern (im Reichsdurchschnitt 58, in Preußen 61; in einer Reihe von deutschen Staaten ist die Ziffer noch höher) zum Ausdruck kommt. Gegenüber den Einwendungen der reaktionären Presse, daß der Lehrermangel wenigstens in Preußen durch die Seminargründungen des Kultusministers Dr. von Studt bereits behoben sei, hatte die Organisation des Deutschen Lehrervereins ein geradezu erdrückendes Material über das Schulelend im gegenwärtigen Augenblick herbeigeschafft. (Vergl. No. 23 der »Pädagogischen Zeitung« und No. 130, 131 u. 132 der »Preußischen Lehrerzeitung«.) Der Vortrag gestaltete sich zu einer seltenen Demonstration der 5000 Zuhörer gegen die hergebrachte Armseligkeit des Volksunterrichts und die Beibehaltung vererbter unwürdiger Zustände auch in einer Zeit beispiellosen wirtschaftlichen Aufschwunges. Nachstehende Sätze gelangten en bloc zur Annahme:

[1]) Vergl. die »Hilfe« No. 23.

»1. Der andauernde Lehrermangel, der bei sachgemäßer Feststellung viel größer ist, als es nach der Zahl der nichtbesetzten Lehrerstellen den Anschein hat, ist begründet in der den Anforderungen und dem Wesen des Volksschulamtes nicht entsprechenden materiellen und amtlichen Stellung der Volksschullehrer, sowie in der unzweckmäßigen Organisation des Lehrerbildungswesens.

2. Bei dem unzureichenden Zudrang zum Lehrerberuf ist die Heranziehung einer ausreichenden Zahl von Persönlichkeiten, die den Anforderungen des Lehrerberufs nach jeder Richtung gewachsen sind, nicht möglich; die berufliche Leistungsfähigkeit des Lehrerstandes geht zurück.

Infolge des Lehrermangels bleiben zahlreiche Stellen längere oder kürzere Zeit unbesetzt, überfüllte Klassen werden nicht geteilt, mehrere Klassen werden von einem Lehrer verwaltet, Klassen müssen kombiniert, die Zahl der Unterrichtsstunden beschränkt, jüngere Lehrer häufig versetzt werden.

Durch diese Zustände wird die unterrichtliche und erziehliche Wirksamkeit der Volksschule geschädigt, die Berufsfreudigkeit der Lehrer getrübt, ihre Kraft zersplittert und ihre Gesundheit, wie die Gesundheit der Kinder durch Überfüllung der Schulklassen und Kombination mehrerer Schulklassen gefährdet.

3. Dem Lehrermangel kann andauernd nicht abgeholfen werden a) durch bloße Vermehrung der Lehrerbildungsanstalten in ihrer jetzigen Gestalt; b) durch materielle Erleichterungen für die angehenden Volksschullehrer und eifrige Werbung; c) durch Ersatz der Lehrer durch Lehrerinnen.

4. Eine wirkliche Beseitigung des Lehrermangels ist nur möglich a) durch eine zeitgemäße Regelung der Lehrerbesoldung; b) durch zeitgemäße Regelung der Lehrerbildung (allgemeine Vorbildung auf den allgemeinen Bildungsanstalten, Berechtigung zum Universitätsstudium); c) durch eine zeitgemäße Regelung der amtlichen Stellung der Volksschullehrer, insbesondere durch Beseitigung der geistlichen Schulaufsicht und der bürokratischen Bevormundung und durch Besetzung der Schulaufsichtsstellen mit Volksschullehrern; d) durch Abtrennung aller mit dem Lehrerberuf nicht innerlich in Verbindung stehenden Nebenämter; e) durch Beseitigung der Ausnahmestellung der Volksschullehrer in staatsbürgerlicher und kommunalpolitischer Beziehung.

5. Die deutsche Lehrerversammlung richtet an die Unterrichtsverwaltungen der deutschen Staaten die einmütige und dringende Forderung, geeignete Maßnahmen zur baldigen Beseitigung des Lehrermangels zu treffen und damit den in dem Lehrermangel dem deutschen Volke drohenden Gefahren wirksam entgegenzutreten.

6. An das deutsche Volk richtet die Versammlung die Mahnung, seine Schule so zu schätzen und zu pflegen, daß sie die nationalen Kulturgüter der gesamten Volksjugend zu übermitteln und die geistigen und sittlichen Kräfte des jungen Geschlechts zur vollen Entwicklung zu bringen vermag.«

Neben den Hauptversammlungen haben die Vertreterversammlungen eine große Bedeutung. Auch in diesen Versammlungen findet eine eingehendere Beratung und Erörterung in der Regel nicht statt. Was hier zur Beschlußfassung vorgelegt wird, ist zumeist in einer zwei-

jährigen Arbeitsperiode in den Vorständen der Lehrervereine, im Gesamtvorstande des Deutschen Lehrervereins und in seinem geschäftsführenden Ausschuß sorgsam vorbereitet, so daß der Vertreterversammlung nur die offizielle Gutheißung oder Verwerfung bleibt.

Die wichtigsten Beschlüsse der diesjährigen Vertreterversammlung sind folgende: Der Deutsche Lehrerverein schließt sich an das Internationale Büro für Lehrervereine an und bewilligt die damit verbundenen Kosten. Die Clausnitzerstiftung, aus der »solche Mitglieder des Deutschen Lehrervereins unterstützt werden, die im Kampfe für Schule und Stand aus den Mitteln des Rechtsschutzes satzungsgemäß nicht oder nicht zureichend unterstützt werden können«, wird mit einem Kapital von 35 000 M konstituiert. Als Redakteur der »Deutschen Schule« wurde Herr Rektor Rißmann wiedergewählt, für die Statistische Zentralstelle ein Organisationsplan beschlossen und eine jährliche Beihilfe von 3600 M bewilligt. Für die Korrespondenz des Deutschen Lehrervereins, die die Aufgabe hat, »dazu beizutragen, daß Schulfragen in der Tagespresse so häufig, als ihrer Bedeutung entspricht, sachgemäß und in einer den Beschlüssen und Forderungen des Deutschen Lehrervereins entsprechenden Richtung behandelt werden«, wird der Betrag von jährlich 4000 M zur Verfügung gestellt. In einer Resolution trat die Vertreterversammlung der Gründung besonderer Rektoren- und Klassenvereine neben der Organisation des Deutschen Lehrervereins entgegen und brachte die Stellung des Deutschen Lehrervereins zur Schulaufsichts- und Schulleitungsfrage zum Ausdruck. »Sie verurteilt die Beschlüsse des Preußischen Rektorenvereins, die darauf ausgehen, durch Erstreben eines übermäßig hohen Gehaltsabstandes für Schulleiter zu einer Sonderstellung der Rektoren außerhalb des Gesamtlehrerstandes den Grund zu legen, sowie durch Forderung von gesetzlich festgelegten Disziplinarrechten für den Schulleiter die Grundlagen eines für die Schularbeit gedeihlichen Zusammenwirkens von Schulleitern und Lehrern zu untergraben. Sie erwartet von jeder, so auch von der für Preußen in Aussicht gestellten Ordnung der Schulleitung, daß sie dem Lehrer die volle Verantwortlichkeit für seine Klasse grundsätzlich zuspreche, daß sie dem Lehrerkollegium eine festbestimmte Mitwirkung bei der Schulleitung einräume und überhaupt das Verhältnis zwischen Schulleitung und Lehrertätigkeit so gestalte, daß dem die Selbständigkeit des Lehrers einschränkenden Bürokratismus der Boden entzogen werde.«

Bemerkenswert ist noch folgender Beschluß:

»Die Vertreterversammlung beauftragt den geschäftsführenden Ausschuß, eine Kommission einzusetzen, der die Aufgabe gestellt wird, einen Mittelpunkt zu bilden für die in der Gegenwart lebhaft hervortretenden Bestrebungen zu einer Reform des Volksschulunterrichts und der Volkserziehung. Die Aufgaben der Kommission sollen sein: Die in der pädagogischen Literatur hervortretenden Reformvorschläge zu sammeln und der fachmännischen Kritik zu unterbreiten, die tatsächlichen Versuche zur Umgestaltung des Volksschulunterrichts und der Volksschulerziehung weiteren Kreisen zur Beachtung vorzulegen, die Schulbehörden

dafür zu gewinnen, daß sie der probeweisen Durchführung theoretisch einwandsfrei begründeter Reformen offene Bahn gewähren.«

Die nächste deutsche Lehrerversammlung soll 1910 in Straßburg i. E. tagen.

Berlin NW J. Tews

---

5. Ausstellung »Erziehung des Kindes« in 's-Gravenhage (Holland)

Vom 1.—23. August d. J. wird im Haag im früheren Gebäude des Reichsarchivs eine von 14 pädagogischen Vereinigungen veranstaltete Ausstellung stattfinden, die auch deutsche Pädagogen interessieren wird. Die Ausstellung erstreckt sich auf alles, was die Erziehung des Kindes im Alter von 3—14 Jahren betrifft. Sie will eine Übersicht geben über ältere und neuere Lehrmittel und über die Einrichtung und Verschönerung der Schulgebäude. Ausgestellt werden u. a. Lehrmittel, die in anschaulicher Weise die Viehzucht, den Ackerbau, den Gartenbau, den Bergbau und die verschiedenen Betriebe der gewerblichen und industriellen Arbeit darstellen. Erzeugnisse der Kolonien, Lehrmittel für den Unterricht im Turnen, Zeichnen, in der Musik und in den Handarbeiten für Knaben und Mädchen, Schulbücher, Bilder, Zeichnungen, Karten, von Lehrern und Lehrerinnen angefertigte Lehrmittel, Schülerarbeiten aus den verschiedenen Unterrichtsfächern, Pläne, Photographien und Modelle von Schulen und Schuleinrichtungen, Spielgeräte, Bilderbücher. Nebenher soll eine Reihe von Vorträgen über die Erziehung des Kindes gehalten werden. Die Ausstellung verspricht sehr reichhaltig und lehrreich zu werden und wird jedenfalls einen interessanten Einblick in das niederländische Schulwesen gewähren. Weitere orientierende Drucksachen bezüglich der Ausstellung versendet auf Wunsch Mej. A. G. Dyserinck, 's-Gravenhage, Holland, Bilderdijckstraat 78.

Wickrathberg Rheinen

---

6. Leitsätze über die Bedeutung des Zeichenunterrichts für die allgemeine Bildung und seine Wertung als Lehrfach an allgemein bildenden Schulen

Für einen Vortrag in Stettin entworfen von W. Rein-Jena

1. Allgemein anerkanntes Ziel der Erziehung ist: Bildung des Charakters. Darin liegt eingeschlossen nicht nur die Pflege der religiösen, sittlichen, wissenschaftlichen Interessen, sondern auch die der künstlerischen.

2. In dem Lehrplan unserer Schulen kommen die drei erstgenannten Gruppen zu ihrem Recht; die letzteren nur teilweise. Poesie und Gesang besitzen seit alters ihre Plätze; Zeichnen, Modellieren und Bildbetrachtung — Zweige, die der darstellenden Kunst angehören — werden vielfach noch stiefmütterlich behandelt.

3. Es muß dies als ein entschiedener Mangel bezeichnet werden, da das Ideal der charaktervollen Persönlichkeit vielseitige Bildung voraussetzt. Der Mangel an künstlerischem Sinn und Geschmack hebt zwar die Persön-

lichkeit nicht auf, läßt sie aber nach der ästhetischen Seite hin als minderwertig erscheinen.

4. Sittlichkeit und Kunst haben eine gemeinsame Wurzel in den idealen Werturteilen. Sie können daher, wenn sie auch getrennte Gebiete umfassen, einander stützen und zu harmonischer Persönlichkeitsbildung sich vereinigen.

5. Die nahe innere Verwandtschaft kann äußerlich in der Anordnung der Lehrfächer des Lehrplans zum Ausdruck gebracht werden, etwa in folgender Weise:

Lehrplan

A. Historisch-humanistische Lehrfächer
(Menschenleben)

I. Gesinnungsfächer	II. Kunstfächer	III. Sprachunterricht
1. Religionsgeschichte	1. Gesangunterricht	1. Muttersprache einschl. Lesen u. Schreiben
2. Profangeschichte	2. Zeichenunterricht mit Modellieren	2. Fremde Sprachen
3. Literaturgeschichte	3. Turnen und Spiel	
	4. Handarbeit	

B. Naturwissenschaftliche Fächer
(Naturleben)

I. Geographie	II. Naturkunde	III. Mathematik
1. Physische Geogr.	1. Naturgeschichte	1. Rechnen
2. Mathemat. Geogr.	2. Naturlehre	2. Raumlehre

6. Zu den idealen Kulturgütern eines Volkes gehören nicht nur die literarischen und musikalischen Denkmäler, sondern in gleicher Weise auch die Werke der bildenden Kunst. Daher ist für Zeichnen und Modellieren zu fordern, daß in allen Schularten diesen Unterrichtsfächern im Lehr- und Stundenplan von der untersten bis zur obersten Klasse ein ausreichender Raum gegönnt werde.

7. Die Voraussetzung einer richtigen zeichnerischen Darstellung ist eingehendes, das Objekt bis in alle Einzelheiten erfassendes Beobachten. Dieses eingehende Beobachten ist für die wissenschaftliche Erkenntnis, für die gesamte Geistesbildung und für das wirtschaftliche Leben von gleich hohem Wert.

8. Die Wertung des Zeichnens in unseren Erziehungsschulen soll dieser Bedeutung entsprechen. Der Zeichenunterricht muß daher in allen Anstalten bei Versetzungen und Prüfungen ebenso gewertet werden, wie ein wissenschaftliches Lehrfach.

9. Wenn dies geschieht, so wird die Lernschule, wie wir sie jetzt noch vielfach in Deutschland haben, zur Erziehungsschule in dem Sinne umgewandelt, daß nicht mehr einseitig die intellektuellen Fähigkeiten der Jugend, sondern in gleicher Weise die Kräfte des Gemütes durch Weckung der Liebe zu Natur und Kunst entwickelt werden, damit das Wort vom künstlerischen Zeitalter mehr und mehr zur Wirklichkeit werde.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



Encyklopädie der Philosophie

Von

Drobisch

(Schluß)

Dritter Abschnitt
Von der Kosmologie

§ 39

Die Gesamtheit der Dinge in ihrem räumlichen, zeitlichen, ursächlichen und zweckmäßigen Zusammenhang heißt die Welt. Der Begriff der Welt als eines geschlossenen Ganzen, ist ebensowenig, als der eines Unendlichen durch die Erfahrung gegeben, vielmehr nur ein Versuch das Gegebene durch Denken zu ergänzen. Nur soviel ist gewiß, daß unsre Erfahrungswelt nicht mehr als ein Teil eines größern Ganzen ist, das teils durch künftige Erfahrungen offenbar werden kann, teils außerhalb der ganzen menschlichen Erfahrung liegt.

Wir unterscheiden ferner die Welt der Erscheinungen und die das denselben nach der Lehre der Ontologie zum Grunde liegenden, wahrhaft Seienden, oder die sensible und intelligible Welt. Jene umfaßt weiter, entweder als Außenwelt die Erscheinungen, die in den Raum oder in Raum und Zeit zugleich fallen, oder als innere Welt, solche Erscheinungen, die nur zeitliche Formen haben, räumliche aber ausschließen. Es sind dies allein die Tatsachen unsres Bewußtseins, die innere Welt fällt daher mit der Welt des Geistes zusammen, deren Betrachtung der spekulativen Psychologie zukommt, indes die Kosmologie nur die Außenwelt und ihre Formen zum Gegenstand hat.

§ 40

Die ersten Bedingungen der Möglichkeit einer Welt in bezug auf den äußern Zusammenhang der Dinge und ihrer veränderlichen

Zustände sind Raum und Zeit, die daher an sich betrachtet kosmologische Formen heißen können, zu denen die in ihnen enthaltenen begrenzten Formen des Räumlichen und Zeitlichen zu rechnen sind, in welchen allein die Dinge erscheinen. Der empirische Realismus betrachtet diese Formen als durch ihre Wahrnehmungen gegeben, die sich nur durch Abstraktion von ihrem sinnlichen Inhalte trennen lassen. Der Idealismus dagegen, daß sie als reine Formen, a priori, allen äußern Erfahrungen vorausgehen und als Bedingungen der Möglichkeit ihr zum Grunde liegen. Es sucht dies der Idealismus dadurch zu begründen, daß

1 das Wahrgenommene als Äußeres, nacheinander und gleichzeitig gar nicht vorgestellt werden könnte, wenn die Vorstellungen des Raumes und der Zeit nicht vorausgingen; daß

2. Raum und Zeit zwar leer gedacht, nicht aber im Denken aufgehoben werden können, sie daher notwendige Vorstellungen sind, die nicht a posteriori, sondern nur a priori gegeben sein können, wie dies überhaupt auch alle mathematischen Wahrheiten, die durchgängig notwendig sind, auf die Vorstellungen von Raum und Zeit beruhen; daß

3. für dieselbe Behauptung auch die Unendlichkeit des Raumes und die Zeit bürgt. (Kant.)

§ 41

Wenn nun zwar nach § 12 zugegeben ist, daß räumliche und zeitliche Formen nicht durch die Empfindungen gegeben sind, so können sie doch auch diesen nicht vorausgehen, weil überhaupt Formen ohne allen Inhalt undenkbar sind. Sie sind vielmehr mit den Empfindungen zugleich gegeben (§ 18) und als Formen der Zusammenfassung der Wahrnehmungen durch das erkennende Subjekt zu betrachten, die nach psychologischen Gesetzen sich in ihm erzeugen. Ebensowenig können Raum und Zeit selbst in abstracto als Gegenstände der Wahrnehmung, wie als der Wahrnehmung vorausgehende, ursprünglich leere Formen angesehen werden. Sie sind vielmehr die letzten und höchsten Produkte des räumlichen und zeitlichen Vorstellens, die sich durch Aufhebung aller bestimmten Grenzen und Formen ergeben, die übrig bleibenden Möglichkeiten bestimmter und begrenzter, räumlicher und zeitlicher Ausdehnungen und Formen. Räumliches und Zeitliches, Raum und Zeit selbst als Vorstellungen, sind also allerdings nicht a posteriori gegeben, aber auch nicht fertige Formen a priori, sondern solche, die sich nach psychologischen Gesetzen in dem vorstellenden Subjekt durch die zusammenfassende Tätigkeit desselben erzeugten.

§ 42

Die Formen des Raumes und der Zeit sind jedoch nicht bloße Vorstellungen, sondern haben auch eine objektive, auf das Reale sich beziehende Bedeutung. Das räumliche Außereinander entspricht in diesem Sinne dem durch die Tatsache der Veränderung geforderten Nicht-in-Beziehung = Nicht-Zusammensein der Realen (§ 35), bei welchem sie (§ 38) in keiner Wechselwirkung stehen. Die räumliche Ortsveränderung durch Bewegung entspricht dem Wechsel zwischen Zusammen und Nicht-Zusammen, der bei jeder tatsächlichen Veränderung statthaben muß. Die Zeit beruht als Zeitvergleich auf gleichförmiger Bewegung; als Zeitlänge ist sie die Zahl des Wechsels. Leerem Raum und leerer Zeit kommt kein andres Dasein zu, als das in unsern Begriffen. Der von Realen erfüllte Raum aber, sowie diejenige Bewegung, die sich auf den Wechsel des Zusammen und Nicht-Zusammen der Realen bezieht, und diejenige Zeit, welche diesen Wechsel abzählt, müssen als Formen des wirklichen Daseins, als wirklich äußeres Geschehen dem wirklichen Innern (§ 38) an die Seite gesetzt und als eine zweite Art der relativen Position der Realen betrachtet werden.

§ 43

Raum und Zeit, Räumliches und Zeitliches, daher auch die Bewegung werden als Stetiges, continuum vorgestellt. Dieser Begriff enthält aber einen Widerspruch. Die stetige Größe soll Teile haben, die so zusammenhängen, daß wo einer aufhört, ohne Unterbrechung ein anderer anfängt. Dadurch aber hören die Teile auf unterscheidbar und selbständig zu sein, sondern werden nur zu willkürlichen, der Größe nach selbst zufälligen, in sie hineingetragenen Teilen. Wie viele solcher Teile eine gegebne endliche Größe hat, scheint zunächst unbestimmt, da aber nach dem Begriff der stetigen Größe jeder aliquote Teil derselben wieder stetig sein soll, so ist die stetige Größe unendlich teilbar, besteht also aus unendlich vielen, unendlich kleinen Teilen, d. i. solcher, die Etwas und Nichts zugleich sind. Solche Teile können nicht schlechthin sein. Der Begriff des Stetigen darf also nicht auf die Realen übertragen werden. Das Stetige des Raumes, der Zeit, Bewegung kann daher nur als subjektiv notwendiger, psychologischer Schein gelten, wie es überall, wo es als Tatsache äußerer Wahrnehmungen gegeben, bei näherer Untersuchung sich als psychologischer Schein nachweisen läßt.

Schon dem Zeno war die Lehre von der Stetigkeit skrupulös. Er stellte dagegen seine sogenannten 3 Paradoxa auf. Er sagte nämlich:

1. Bewegung ist unmöglich, weil sie keinen Anfang haben kann; denn jeder erste Fortschritt läßt einen noch kleinern zu. Es tritt daher ein Progreß in infinitum ein, eine bei den Alten höchst unbeliebte und verrufene Sache.

2. Bewegung als andauernd ist nicht möglich; denn der bewegte Punkt muß doch irgendwo einmal sein. Wenn er nun irgendwo in oder an einem Orte ist, so ruht er doch. Hierin liegt der Widerspruch mit der stetigen Bewegung, der Widerspruch mit der Bewegung überhaupt. Denn wo jener Punkt hinkommt, ruht er, ruht also überhaupt, ist also keine Bewegung. Zeno nannte dieses Paradoxon den Pfeil.

3. Ist es ihm unbegreiflich, daß ein geschwinder Körper einen langsamern einholen kann. Dies stellt er in der Erzählung von Achill und der Schildkröte dar.

Das Gemeinschaftliche dieser 3 Erscheinungen ist dieses:

Die Bewegung ist eine stetige, während wir bloß eine sprungweise Veränderung, Bewegung denken können. Der Anfang der Bewegung ist ein unendlich kleiner, also fast kein Sprung.

§ 44

Das Reale, sofern es als räumlich ausgedehnt erscheint, heißt Materie. Übersieht man, daß alles Stetige, daher auch die Stetigkeit der räumlichen Ausdehnung nur ein notwendiger Schein ist, so führt der Begriff der Materie unvermeidlich auf einen Widerspruch. Denn erfüllt die Materie den stetigen Raum, so muß sie selbst unendlich teilbar sein. Dann aber hätte sie unendlich kleine Teile, ein Begriff, der, da er ganz auf einer Relation beruht, nicht absolut gesetzt werden kann. Denkt man sich aber andrerseits die Materie aus unteilbar einfachen Elementen bestehend, so scheinen diese unausgedehnt angenommen werden zu müssen und können dann die Ausdehnung nicht erklären. Auf diesen entgegengesetzten Vorstellungen von dem Wesen der Materie beruht der Gegensatz der dynamischen und atomistischen Naturansicht. Jene versucht es, die Frage nach den Substraten der Materie ganz zu umgehen, und nimmt als ihr Wesen stetige Anziehungs- und Abstoßungskräfte an, die in ihrer Verbindung die Erscheinung der Materie erklären sollen. Die Atomistik dagegen betrachtet solche Kräfte nur als Eigenschaften der durch sie auseinandergehaltenen, unausgedehnten Atome, zwischen denen sie leeren Raum voraussetzt.

§ 45

Die Lehre vom absoluten Sein nötigt allerdings zur Annahme von einfachen Elementen der Materie, sie gestattet jedoch nicht, ihnen

Kräfte als ursprüngliche Eigenschaften beizulegen, da Kräfte Beziehungen zwischen Wirkendem und Leidendem sind, nicht aber einzelnen Realen zukommen können, da deren Qualitäten jede relative Bestimmung ausschließen. Alle Kräfte müssen aus den Verhältnissen der relativen Qualität erklärt werden, so daß Anziehung als eine Notwendigkeit des Zusammenkommens, Abstoßung als eine Notwendigkeit des Auseinandergehens erscheint. Alle Wirkung der Kräfte muß durch Reales vermittelt werden, eine Wirkung durch leeren Raum ist undenkbar. Die einfachen Elemente sind nicht ausgedehnt, denn sie haben keine Bestandteile, die auseinander gedacht werden können; aber gegen den stetigen Raum, das Produkt einer psychologischen Notwendigkeit gehalten, müssen sie notwendig ausgedehnt scheinen, und insofern in unsrer Vorstellung als teilbar angesehen werden. Hieraus ergibt sich die Vorstellung von einer unvollkommenen, teilweisen Durchdringung der Elemente, die als Erklärungsprinzip der Möglichkeit der Materie und ihrer unveränderlichen Zustände und Kräfte unentbehrlich ist.

§ 46

Die empirische Betrachtung der Materie weist den Unterschied der organischen und unorganischen Materie nach. Die Erscheinungen an der letzten Art fordern zu ihrer Erklärung nur anziehende und abstoßende, teils mechanische, teils chemische Kräfte. Organische Körper dagegen zeigen in ihrem Bau und den gesetzmäßigen Veränderungen, denen sie von ihrem Entstehen bis zu ihrer Auflösung unterworfen sind, nicht bloß eine Verkettung von Ursachen und Wirkungen, sondern auch von Zwecken und Mitteln, die sich in dem Hauptzweck der Erhaltung, teils des Individuums, teils der Gattung vereinigen, und in ihrer Gesamttätigkeit den Lebensprozeß des organischen Körpers bilden. So wenig nun auch der vage Begriff einer allgemeinen Lebenskraft als genügendes Erklärungsprinzip anzuerkennen ist, so weist doch die zweckmäßige Tätigkeit des Organismus noch auf andre als die bloß mechanischen und chemischen Kräfte der organischen Materie hin, die in der eigentümlichen Bildung derselben, d. h. der Art der Zusammensetzung der organischen Elemente ihren Grund haben müssen und von denen die Tatsachen, daß Organismen nicht bloß durch äußere Ursachen gebildet und erhalten werden, sondern zugleich durch eine von innen herauswirkende Tätigkeit die Formen ihres Daseins bestimmen, als Folgen zu betrachten ist.

Vierter Abschnitt
Von der spekulativen Psychologie

§ 47

Die Objekte der innern Wahrnehmung sind zwar wie die äußern, viele und mannigfaltige, aber sie stellen sich nicht als selbständig seiende Dinge dar, sondern als Zustände, teils des Tuns, teils des Leidens, teils des bloßen Geschehens (als Begehrungen, Gefühle, Vorstellungen) eines und desselben, nicht wahrnehmbaren Seienden, der Seele, als ihres relativen Substrats. Abgesehen von dieser Beziehung auf eine reale Einheit, haben sie aber auch eine unmittelbar gegegebene formale durch ihr Verhältnis zum Ich, als dem logischen Subjekt, dem jedes innerlich wahrnehmbare Tun, Leiden, Geschehen als Prädikat beigelegt wird. Das Ich ist nicht, wie die Seele, erst durch mittelbare Erkenntnis gegeben, sondern unmittelbare Tatsache, die Einheitsform der innern Welt, wie der Raum die der äußern. Das Wissen von den innern Zuständen im allgemeinen heißt Bewußtsein, das von dem Ich, als des beharrlichen Subjekts aber Selbstbewußtsein.

§ 48

Hinsichtlich des Seins und Wesens der Seele stehen sich die Ansichten des Materialismus und Spiritualismus gegenüber. Jener erkennt nur ein materielles Substrat des geistigen Lebens an und betrachtet als solches entweder den ganzen Leib, oder das Zentralorgan desselben, das Gehirn, oder auch angeblich ihn durchströmende feinere Stoffe (Nervenfluidum, Nervengeist). Bewußtsein und Selbstbewußtsein stehen dann mit den Empfindungen auf derselben Stufe und haben nur die Bedeutung, das Tun und Leiden ihrer materiellen Substrate zur Erscheinung zu bringen. Eine Folge dieser Ansicht ist die Annahme der Vergänglichkeit des Seelenlebens mit dem Leben des Leibes. Der Materialismus geht von der Ansicht aus, daß nur das Sinnliche, Äußerliche, Sichtbare und Faßbare Realität und Objektivität besitze, den Resultaten des Denkens dagegen und den Tatsachen des Bewußtseins nur eine subjektive Geltung zukommen.

Der Spiritualismus andrerseits nimmt auf die disparate Beschaffenheit innerer und äußerer Wahrnehmung fußend, ein immaterielles, d. i. von der Materie genetisch verschiedenes Substrat des Geistigen als Wesen der Seele an. Daraus entspringt aber die Aufgabe, die Wechselwirkung zwischen dem Leib und der ihr disparaten Seele zu erklären, was die Hypothesen der Assistenz oder des Occasio-

nalismus und der prästabilierten Harmonie auf verschiedenem Wege versucht haben.

§ 49

Materialismus und Spiritualismus stehen in ontologischer Hinsicht auf dem gemeinschaftlichen Standpunkt des Realismus. Der Idealismus sucht sich über ihren Gegensatz dadurch zu erheben, daß er alles Sein im Ich konzentriert und mit der Negation der Vielheit des Sein aller Materie, als Nicht-Ich zum Schein herabsetzt. Er geht hierbei aus von der Tatsache des Bewußtseins, daß das Ich selbst setzt, und Identität des Subjekts und Objekts ist. Aber das Sichselbstsetzende fällt unter den Begriff der Selbstbestimmung (causa sui), welcher nach § 37 auf eine anfangs- und endlose Reihe, ein endloses Setzen, ohne endliches Gesetztes, wie ohne ursprünglich Setzendes führt und daher auf keine Weise der absoluten Setzung des Seins entspricht. Übrigens ist schon die Identität des Subjekts und Objekts ein widersprechender Begriff. Das Ich ist daher völlig unfähig für den Grund der Realität der innern Erfahrungen gelten zu können, ein an sich inhaltsleerer, bloß formaler Begriff, dem kein selbständiges Sein zukommt, sondern der, vermöge des inliegenden Widerspruchs ein metaphysisches Problem enthält, von dessen Auflösung die Deduktion des Begriffes abhängt.

§ 50

Der gegebne Begriff des Ich repräsentiert die Tatsache der Einheit des Selbstbewußtseins. Gleichwohl ist alles, was die leeren Formen des reinen Ichs erfüllt und damit das empirische Ich gibt, eine Vielheit von mannigfachen Vorstellungen und diese begleitenden Gemütszuständen, in deren Wechsel das Ich zu beharren scheint. Es beharrt aber in der Tat nichts, als das allgemeine Bewußtsein von solchen Vorstellungen und Zuständen, welches von ihrem besondern Inhalte absieht. Das reine Ich ist daher kein individueller, sondern ein abstrakter, jedoch durch kein willkürliches Denken erzeugter Begriff, der dadurch entsteht, daß die Vorstellungen in ihrem Wechsel einander verdrängen und sich aufzuheben streben, so daß nicht Bewußtsein mit Bewußtlosigkeit, sondern nur ein bestimmtes Bewußtsein mit einem andern wechselt. Doch das Ich ist nicht das Band, sondern das Produkt der mannigfach wechselnden Seelenzustände. Diese streben sich einander aufzuheben, sofern der Inhalt des Vorgestellten von entgegengesetzter Beschaffenheit ist. Sie würden aber ohngeachtet ihres Gegensatzes nebeneinander bestehen, wenn nicht

zugleich eine Nötigung vorhanden wäre. Das weiset darauf hin, daß sie Zustände von schlechthin einem Seienden sind und daß demnach dieses Seiende, die Seele als ein einfaches Wesen zu denken ist. Die entgegengesetzten Zustände der Seelen heben sich aber nicht wirklich auf, löschen einander nicht aus, hemmen sich nur. Hiermit ist zugleich ein Streben verbunden, von der Hemmung wieder frei zu werden. Ohne die Hemmung würde kein Vergessen, ohne die Befreiung von der Hemmung keine Erinnerung möglich sein. Das empirische Ich aber beruht auf einem System von Vorstellungen und Gemütszuständen, die zwar im Laufe des Lebens Veränderungen erleiden, auch nie alle zugleich ins Bewußtsein treten, und dauernder in ihm beharren und momentan verdrängt, immer wiederkehren, indes andre Vorstellungen nur durch das Bewußtsein hindurch und vor dem empirischen Ich vorübergen. Vermöge dieses Verhältnisses stellt sich dasselbe, den Vorstellungen der wechselnden Objekte gegenüber als bleibendes Subjekt dar.

§ 51

Die Seele ist hiernach die dem innern Leben zum Grunde liegende einfache und darum unvergängliche Substanz. Ihre Qualität kann jedoch nicht mit dem Spiritualismus als disparat verschieden von der Qualität der Materie und Elemente angenommen werden, weil dann die Wechselwirkung mit dem Leib unbegreiflich wäre. Als einfaches Wesen ist sie jedoch nicht selbst Materie, wie der Materialismus annimmt. Sie hat weder angeborene Vorstellungen, noch angeborene Kräfte, sondern erwirbt diese wie jene erst durch ihr Zusammensein mit dem (Körper) Leib, mit welchem sie in Verbindung steht. Sie empfängt aber auch nicht, wie der Sensualismus behauptet, alle ihre Vorstellungen durch äußere Eindrücke, sondern sie wird nur von außen her, zu neuen Tätigkeiten angeregt, die nach eigenen Gesetzen sich teils miteinander verbinden, teils gegeneinander wirken, woraus sich das geistige Leben mit seiner höhern und niedern Form ausbildet. Ebensowenig wie eine ursprüngliche Rezeptivität besitzt die Seele ursprüngliche Spontaneität, denn es gibt in ihr überhaupt keine strenge Selbstbestimmung, welche nach §§ 37 u. 49 jederzeit ein widersprechender Begriff ist. Es gibt daher keine absolute Freiheit des Willens, die Seele wird jedoch auch nicht, wie der Determinismus behauptet nur von außen her zu ihrem Wollen bestimmt, sondern ihre Vorstellungen und Gefühle bestimmen ihren Willen.

Zweiter Teil
Grundlehren der Ethik

§ 52

Wie die theoretische Philosophie das Wissen und Sein, so hat die praktische das Wollen und Handeln zum Gegenstande, jedoch nicht hinsichtlich dessen, wie es ist, worüber die theoretische Philosophie Aufschluß zu geben hat, sondern in Beziehung auf das, was es sein soll. Die praktische Philosophie beschäftigt sich mit Vorschriften für das Handeln, die indes nicht willkürlich sind, sondern auf der Erkenntnis seines Wertes beruhen müssen. Der Wert aber kann ein bloß relativer sein, und einem anderweiten, angenehmen oder nützlichen Zwecke zum Mittel dienen, woraus nur Klugheitsregeln entspringen; oder aber, er ist absoluter Wert des Handelns, ein solcher, der diesem schon an sich selbst zukommt. Nur die letztere Art der Wertbestimmungen gehört der praktischen Philosophie, der wahre Wert des Handelns, im Gegensatz zum Scheinbaren, kann aber immer nur nach dem des ihm vorangehenden Wollens beurteilt werden. Dasjenige Wollen, was an sich selbst unbedingten Wert hat, heißt das gute.

Alles, was unbedingten Wert hat, erregt unbedingt Beifall, sein Gegenteil Mißfallen. Beifall und Mißfallen und die daraus (entstehende) hervorgehende Wertbeurteilung trifft aber nicht bloß das Wollen und Handeln, sondern auch Objekte der Natur und Kunst. Das Gute fällt daher zunächst unter den allgemeinen Begriff des Nichtgleichgültigen, d. i. des Ästhetischen.

1. Von der allgemeinen Ästhetik

§ 53

Ästhetische Urteile sind solche, in denen sich unmittelbar und ohne weitere Begründung ein bleibendes Gefallen ausdrückt, vermöge dessen dem logischen Subjekt des Urteils ein, dem Wert desselben bezeichnendes Prädikat beigelegt wird. Die Art und das Maß des Wertes gibt sich in verschiedenen Abstufungen zu erkennen. Hierbei erzeigt die Unmittelbarkeit des ästhetischen Urteils die Meinung, daß es stets nur subjektiv und über seine Gültigkeit nicht zu streiten sei, daß es nur dem individuellen Gefühl oder Geschmacke angehöre. Aber schon die Tatsache des Klassisch-Schönen, als des allgemeinen und bleibend anerkannten widerlegt diese Ansicht und die ästhetische Kritik zeigt, daß man sich über den Grund seiner Gefühle doch durch Begriffe bestimmte Rechenschaft geben kann. Wenn daher auch die ästhetischen Urteile des Beifalls und Mißfallens, als unmittelbar ge-

wisse in der psychologischen Form von Gefühlen sich kundgeben, so ist doch eine begriffliche Auseinandersetzung der, sie in subjektiver und objektiver Hinsicht bedingenden Grundlagen möglich, und hierin die wissenschaftliche Aufgabe der Ästhetik zu suchen.

§ 54

Obgleich sich Gefallen und Mißfallen als Gefühlsäußerungen nie von ihren Beziehungen auf das Subjekt ablösen und gleich dem Inhalt der Vorstellungen demselben als Objekt gegenüberstellen lassen, so ist doch zwischen wohlgefälligen und mißfälligen Gefühlen, die sich bloß auf Zustände des Subjekts und solchen, die sich auf wahrgenommene oder vorgestellte Gegenstände beziehen, zu unterscheiden. Die ersten können daher vorzugsweise subjektive, die letzteren objektive Gefühle genannt werden. Das bloß subjektive Wohlgefallen oder Mißfallen bezeichnet man als Lust und Unlust, die im allgemeinen durch gesteigerte oder gehemmte Tätigkeit des Subjekts bedingt ist. Lust und Unlust entsteht aber nicht bloß durch erregte oder gehemmte Sinnlichkeit, sondern auch infolge exaltierter und deprimierter Gemütsbewegungen unter scheinbarer, bald heiterer und kräftiger, bald gedrückter und erschütterter Gefühlsstimmung. Alles Affektuelle und Spannende in den Eindrücken der Natur und Kunst, alles durch Teilnahme, Erwartung oder Kontrast interessierende, das Reizende und Anmutige, das Prächtige, Pathetische und Rührende, das Komische und teilweise das Tragische beruht entweder ausschließlich auf Lust und Unlust und dem Wechsel beider, oder hat doch diese Gemütszustände zur wesentlichen Bedingung.

§ 55

Das absolut Wohlgefällige und Mißfällige dagegen bezieht sich entweder auf die Materie des durch Wahrnehmung oder Vorstellung gegebenen Objekts. Im ersten Fall haftet es an den bloßen Empfindungen oder an ihren geistigen Nachbildern, ohne Rücksicht auf die Form, in der sie gegeben sein mögen. Die Materie des Objekts erscheint dann als Angenehmes und Unangenehmes. Neben diesem unmittelbar materiellen Gefallen gibt es aber auch ein mittelbares, das nämlich an dem Sinnlichen, als einem Mittel zu einem, um seiner Annehmlichkeit willen begehrten Zweck. Den Übergangspunkt endlich von dem Gefallen am Materiellen zu dem an der Form bildet das Gefallen an dem Zweckmäßigen, bei dem allerdings die Form des Mittels, jedoch nicht an sich, sondern nur um ihrer Angemessenheit zum Zweck willen, in Betracht kommt.

§ 56

Das reine Gefallen an der Form des Objekts um ihrer selbst willen gibt das Schöne im engsten und eigentlichen Sinne. Da aber jede Form ein Zusammengesetztes ist, das aus qualitativen und quantitativen Verhältnissen und Maßbestimmungen besteht, so beruht der wohlgefällige Gesamteindruck jedes Schönen auf dem Gefallen an seinen Verhältnissen und der Art und Weise ihrer Zusammenfügung zu einem harmonischen Ganzen. Ist nun hiernach in allem rein Schönen das Maßvolle das vorzugsweise Gefallende, so ist dagegen im Erhabenen die alles gewöhnliche Maß überschreitende extensive oder intensive Größe der objektive Grund eines eigentümlichen ästhetischen Eindrucks, der jedoch nicht bloß in affektueller Erregung, sondern in derjenigen Erhebung des Gemütes besteht, bei welchem die der Macht des äußerlich Sinnlichen überlegene, innerlich geistige Kraft des Betrachtenden zum Bewußtsein kommt.

§ 57

Nur in der Abstraktion kann das Schöne als Eins betrachtet werden. Seine Formen sind nicht nur an die Verhältnisse des Raumes und der Zeit, der Ruhe und der Bewegung, Gleichzeitigkeit und Aufeinanderfolge geknüpft, sondern auch von den sinnlichen Empfindungen abhängig und durch die Natur der Objekte bedingt, so wie es andrerseits als geistig Schönes, das dem Sinnlich-Schönen einen tiefen poetischen Gehalt gibt, mit dem Sittlichen in enger Verbindung steht. Die Ästhetik im engern Sinne hat die Aufgabe, für jede empirisch gegebene Sphäre des Schönen die Grundverhältnisse desselben und Regeln ihrer Zusammenfügung zu einem wohlgefälligen, harmonischen Ganzen nachzuweisen. Wenn sie hierdurch nicht nur Regeln zur Beurteilung, sondern auch zur Hervorbringung des Schönen feststellt, so wird sie zur Kunstphilosophie.

§ 58

Unter den allgemeinen Begriff des Schönen fällt auch das Gute. Es unterscheidet sich aber vom Natur- und Kunst-Schönen als Sittlich-Schönes dadurch, daß es sich nicht auf Dinge bezieht, sondern auf Personen, d. i. Wesen, die einen, durch eigene Einsicht bestimmten Willen besitzen.

Indes daher das Schöne nur den Wert von Dingen und scheinbaren Ereignissen bestimmt, entscheidet das Gute über unsren eigenen Wert und die Verbindung mit religiösen Ideen über unser zeitliches Wohl und Wehe. Daher stellt sich das Schöne, wenn es nicht zu-

gleich das Sittlich-Schöne mit umfaßt, mehr als heiterer Schmuck des Lebens, das Gute dagegen in Ehrfurcht gebietender Würde, als ernster Zweck des Menschendaseins, als dessen höchste Bestimmung dar.

2. Von der Ethik

§ 59

Das Handeln, sofern es der sittlichen Beurteilung seines Wertes unterliegt, läßt sich von drei Seiten betrachten: 1. hinsichtlich des Objekts oder Zieles, nach dem es strebt; 2. hinsichtlich der Gesinnung, von der es ausgeht; 3. hinsichtlich der Mittel und Wege, durch die es zum Ziele gelangen kann.

Nach allen drei Beziehungen hat die Ethik zu bestimmen, wie das Handeln beschaffen sein soll, d. h. welche Beschaffenheit es haben muß, um als ein absolut wertvolles, als sittlich-gut anerkannt zu werden. Hieraus entspringt eine dreifache Auffassung der Lehre vom Sittlich-Guten: 1. als Güter-Lehre, 2. als Tugend-Lehre, 3. als Pflicht-Lehre.

§ 60

Je nachdem die eine oder die andre dieser Lehren an die Spitze der Ethik gestellt wird, erhält sie einen verschiedenen Charakter. Die Güter-Lehre, welche zur Untersuchung über das höchste Gut führt, gibt, wenn sie zur Grundlage der Ethik gemacht wird, derselben den Charakter Eudämonismus. Denn als höchstes Gut stellt sich entweder Glückseligkeit allein, oder Tugend mit einem entsprechenden Maß von Glückseligkeit oder diejenige innere Glückseligkeit dar, welche mit dem Bewußtsein der Tugend verbunden ist, jedenfalls also ein subjektives Lustgefühl. Als Pflichten-Lehre erhält die Ethik vorzugsweise den Charakter einer strengen Gesetzlichkeit, die in konsequenter Beobachtung des Gesetzes zum bloßen Formalismus wird, wenn nicht eine Erkenntnis des Gehaltes und Wertes dessen, was geschehen soll, hinzukommt. Als Tugend-Lehre endlich nimmt die Ethik den Charakter einer Lehre von der Schönheit der Gesinnungen an, die allen Wert des sittlichen Handelns nur in der Schönheit der Motive oder Beweggründe desselben und in der Harmonie zwischen sittlicher Einsicht und wirklichem Wollen findet.

§ 61

Die Auffassung der Ethik als Güterlehre gefährdet ihre Reinheit. Diesen Fehler vermeidet zwar die Auffassung als Pflichtenlehre, aber diese ist mangelhaft, weil sie ohne anderweite Ergänzung zu leerem Formalismus führt, und Legalität an die Stelle wahrer Mora-

lität setzt. Das bloße Befolgen eines Gebotes der Pflicht ist nur dann moralisch, wenn zugleich der Wert des Gebotes anerkannnt, wenn erkannt wird, daß der Inhalt desselben gut ist. Das Sollen des Gebotes bedarf einer Rechtfertigung. Zum moralischen Urteil über die Pflichterfüllung muß noch ein ästhetisches kommen, welches die Berechtigung des Zwanges, den die Pflicht auflegt, ins Licht setzt. Die Auffassung der Ethik als Tugendlehre hält sich von diesem Tadel frei, aber der Begriff der Tugend, als der Übereinstimmung des Wollens mit der über dasselbe unwillkürlich erfolgenden sittlichen Beurteilung, setzt diese Beurteilung als eine vorhandene schon voraus. Es bleibt daher immer noch übrig, die Prinzipien der sittlichen Beurteilung des Willens zu finden.

§ 62

Die Bestimmung der tugendhaften Gesinnung läßt sich nicht aus einem einzigen, höchsten Moralprinzip, in Form eines Gebotes ableiten, das immer entweder einseitig oder unbestimmt und inhaltsleer ist. Die Einteilung des Tugendbegriffs in Kardinaltugenden gibt zwar dem Inhalte desselben nähere Bestimmungen, geht aber nicht auf seine einfachen Elemente zurück. Der wahre Gegenstand der sittlichen d. i. ästhetischen Beurteilung ist der Wille in seinen einfachsten Verhältnissen. Die ästhetischen Grundverhältnisse des Willens zu finden ist die höchste Aufgabe der Ethik, die Auflösung derselben führt zu einem System sittlicher Musterbegriffe oder ethisch praktischen Ideen, in deren Gesamtheit der Begriff der Tugend enthalten ist und die Elemente der sittlichen Beurteilung alles Handelns und Wollens umfassen, auf die alle Pflichten zurückzuführen sind, und wodurch die Tatsache des Gewissens ihre wissenschaftliche Aufklärung und schärfere Bestimmung erhält.

§ 63

Das Verhältnis des wirklichen Wollens zur unwillkürlichen sittlichen Selbstbeurteilung ist nun selbst das erste sittliche Verhältnis, das zu einem ästhetischen Urteile und damit zu einer sittlichen Idee führt. Die Beurteilung geht nämlich nicht erst über das Wirkliche, sondern schon über ihr vorgestelltes Wollen, nicht erst über die Tat, sondern schon über ihr Vorbild, die Gedanken einer möglichen Tat. Mit der Billigung oder Mißbilligung eines bloßen Gedankens ist nun die nachfolgende wirkliche Tat in Einstimmung oder im Widerstreit. Jene gefällt, diese mißfällt, daher wird die Harmonie zwischen dem wirklichen bewußten Willen und der sittlichen Beurteilung seiner ihm vorangehenden Vorstellung ein sittlicher Musterbegriff, eine ethische

Idee. Sie kann die des Guten überhaupt oder auch die, der innern Freiheit heißen, weil ihr nämlich nur dadurch allmählich Genüge geschieht, daß sich der Wille von der natürlichen Dienstbarkeit der sinnlichen Triebe und Begierden befreit, und indem er sich ihrer launenhaften wandelbaren Herrschaft enzieht, um der wenig unveränderlichen Stimme des Gewissens zu gehorchen und sich zu unterwerfen, aus der Notwendigkeit zur Freiheit übergeht.

§ 64

Mit Beiseitesetzung aber zugleich unter Voraussetzung der qualitativen Bestimmungen des sittlichen Willens, durch die er von unsittlichen und gleichgültigen sich unterscheidet, sind quantitative Verhältnisse an ihm zu beachten, teils hinsichtlich der Menge und Mannigfaltigkeit der Gegenstände des Willens oder der Größe des Wirkungskreises, der Extension, teils hinsichtlich seines Sichzusammenhaltens, seines Festhaltes an einem Ziele, seiner Beharrlichkeit Konzentration; teils hinsichtlich seiner Stärke, Energie, Intensität. Nach allen drei Beziehungen kann nun der Wille einer und derselben Person, hinsichtlich derselben ihn hervorrufenden Umstände ein größerer oder kleinerer sein. Der größere gefällt vor dem kleineren unbedingt, daher der Musterbegriff eines möglichst großartigen sittlichen Wollens oder die Idee der sittlichen Vollkommenheit eine bloß formale und relative Bestimmung des Sittlichen. Will man diese Größebestimmung auch auf die Unsittlichkeit übertragen, so hat man dies wie eine negative Größe zu beurteilen, deren relativer Wert um so kleiner wird, je größer ihr absoluter ist.

§ 65

Zur qualitativen Bestimmung des sittlichen Willens ist die Annahme mehr als einer wollenden Person erforderlich, zunächst jedoch nur so, daß der Wille des Einen, als bloß vorgestellter, vorausgesetzter mit dem wirklichen Willen der andern Person in Berührung kommt. Dieser letztere Wille kann nun jenem vorgestellten Willen, wie er vorausgesetzt wird, entweder entsprechen, sich nach ihm richten, ihn berücksichtigen, oder sich ihm entgegenstellen, widersprechen oder unberücksichtigt lassen. Wenn nun jener begünstigende Wille von allen Nebenanabsichten des Eigennutzes d. i. des eigenen Wohlgefühls, so wie von der Absicht, ein solches in dem andern hervorzubringen (was Wohltat sein würde) frei ist, so erregt er das reinste Wohlgefallen, so wie der mißgünstige Wille, auch wenn er nicht zur Tat schreitet, sondern bloß Gesinnung bleibt, das entschiedenste Mißfallen.

Hieraus entspringt die Idee des Wohlwollens oder der Güte, mit ihrem Gegenteil, dem Übelwollen. Durch sie wird in unmittelbarster Weise der Wert der innersten Gesinnungen bestimmt.

§ 66

Die zweite Person, auf welche sich der Wille der ersten bezieht, kann ferner nicht bloß als eine vorgestellte, sondern auch als wirkliche, und zwar als eine solche in Betracht kommen, die von dem Willen der ersten unmittelbar berührt wird. Dann wird dieser Wille zur absichtlichen Tat, die entweder Wohltat oder Übeltat ist. Mag das eine oder das andre sein, und überdies, was einer andern ethischen Beurteilung unterliegt, aus Wohlwollen oder Übelwollen hervorgehen, mag ihr Erfolg der Absicht entsprechen oder nicht: schon die bloße absichtliche Tat, sofern sie den innern Zustand einer andern Person stört, mißfällt. Durch dieses Mißfallen ist eine Ausgleichung für die Störung gefordert, die nur in einer möglichst gleichen Störung des innern Zustandes des Täters bestehen kann, wobei unbestimmt bleibt, von welcher Einsicht und Macht diese Ausgleichung ausgehen soll. Hieraus entspringen die sittlichen Begriffe verdienter Belohnung und Strafe und die Idee der Vergeltung oder der Billigkeit. Die Tat selbst endlich kann ebensowohl in einer Unterlassung, als in einer Handlung bestehen, ebensowohl eine negative, als eine positive sein.

§ 67

Der Wille zweier wirklichen Personen kann aber auch in mittelbare Berührung kommen, vermöge eines gemeinschaftlichen Gegenstandes, den jede für sich begehrt. Hieraus entspringt der Streit, in dem an sich noch kein Übelwollen liegt, da er auf mittelbarem und daher absichtslosen Zusammentreffen der Willen beruht. Als disharmonisches Verhältnis aber mißfällt der Streit und soll aufgelöst, entschieden werden durch Bestimmung des freien Spielraums für jeden der streitenden Willen. So entsteht die Idee des Rechts, als der Begrenzung der Freiheit des Willens in seinen äußern Handlungen zum Behufe der Schlichtung entstandenen und der Verhütung künftigen Streites. Die Art der Begrenzung berechtigter Willenssphären ist immer positiv, d. h. von gegebnen Umständen und dem gemeinschaftlichen Willen der dadurch betroffenen Personen abhängig. Insofern ist alles Recht positiv und historisch, aber die Idee des Rechts beruht nicht auf willkürlicher Übereinkunft, sondern auf dem ewig unveränderlichen absoluten Mißfallen der sittlichen Beurteilung am Streit. Setzt man nun dem Konventionellen das Natürliche entgegen, so ist seinem sittlichen Ursprung nach alles Recht zuletzt Naturrecht.

§ 68

Ist endlich das Zusammentreffen der wollenden Personen ein unmittelbares, der Wille also auf die Person selbst gerichtet, so ergibt dies eine absichtliche Tat, die nun allerdings, je nachdem sie in der dabei passiv sich verhaltenden Person Wohlgefühle oder Schmerzgefühle hervorbringt, Wohltat oder Übeltat ist. Es würde aber sehr voreilig sein, hier fordern zu wollen, daß die Wohltat für ein absolut Wohlgefälliges anerkannt werde. Eine Wohltat kann gefallen, um des damit verbundenen Wohlwollens willen, wie die Übeltat mißfällt, infolge des Übelwollens, aus dem sie hervorging, aber damit kämen wir nur auf eine frühere sittliche Idee zurück und erhielten keine neue Bestimmung. Um zu einer solchen zu gelangen, ist es notwendig, den Einfluß der übrigen Ideen auf die Beurteilung des Wertes einer absichtlichen Tat sorgfältig abzuhalten. Abgesehn davon nun, wird eine Wohltat als Tat gefallen, wenn sie eine wohlverdiente ist; das Gleiche läßt sich von der Wehetat sagen, die als gerechte Strafe erteilt wird. Verdienter Lohn und gerechte Strafe finden allemal unbedingte Billigung. In beiden liegt aber eine Beziehung auf vorangegangene ähnliche Taten, denen sie zur Ausgleichung dienen sollen; wer Gutes getan hat, dem gebührt Belohnung, wie dem, der Böses getan hat, Strafe. Der Gegensatz des Guten und Bösen verhält sich hier also gleichgültig, macht keinen Unterschied. Bringen wir ihn aber in Abzug, so bleibt nur die Tat in abstracto übrig, den Eingriff in eine andre Persönlichkeit, die sich hierbei bloß passiv, sowie der Eingreifende bloß aktiv verhält. Diese Ungleichheit mißfällt, mag die Tat eine gute oder üble sein und fordert eine Ausgleichung. Man kann sich über dieses Mißfallen auch dahin aussprechen, daß es über die Verletzung der persönlichen Würde ergehe: denn der Begriff der Persönlichkeit, als des sich bewußten Wollens, ist mit der Nötigung zu einer bloß passiven d. h. die Bestrebungen des eignen Willens hemmenden oder gar vernichtenden Stellung unverträglich. Eine jede Tat ist aber eine Störung der fremden Persönlichkeit und fordert insofern eine Ausgleichung, die nun freilich nach Beschaffenheit der Tat nicht nur einen höchst mannigfaltigen, sondern auch einen entgegengesetzten Charakter annehmen kann. Die allgemeine Intention ist hier immer, den Täter in eine Lage zu versetzen, die mit Hinsicht auf seine Persönlichkeit der Lage gleichgeltend zu erachten ist, in welche er eine andre Persönlichkeit versetzt hat. Aus diesem Verhältnis geht die Idee der Vergeltung oder der Billigkeit hervor.

§ 69

Diese fünf ethischen Ideen bilden in ihrer Gesamtheit die Grundlage aller sittlichen Beurteilung der Einzelperson. Sie lassen sich nicht durch die Voraussetzung einer unbestimmten Vielheit von Personen vermehren, da sich hierdurch nur die den Ideen des Rechts und der Vergeltung zugrunde liegenden Verhältnisse vervielfachen. Dagegen lassen sie eine besondere Anwendung auf die Voraussetzung einer Vielheit von Personen zu, die sich in gewisser Hinsicht wie eine Person verhalten, die moralische (juristische) Person der Gesellschaft. Für diese in kleinerem oder größerem Maßstabe, von der Familie bis zum Staate läßt sich jenen Ideen als ursprünglich eine gleiche Anzahl abgeleiteter gegenüberstellen, die durch die Benennungen 1. der von sittlichem Geist beseelten Gesellschaft, 2. des Kultursystems, 3. des Verwaltungssystems, 4. des Rechtssystems, 5. des Lohn- und Strafsystems — hinlänglich gezeichnet sind.

§ 70

Auf der Gesamtheit aller Ideen, nicht aber auf einseitiger Bevorzugung einer oder der andern beruht der Begriff der Tugend, als die Beherrschung des Willens durch die sittlichen Ideen. Die Tugendlehre ist die aus dem Verhältnis der Ideen zu dem Menschen, als einem sinnlichen vernünftigen Wesen von nur zeitlichem Dasein und beschränkten Kräften hervorgehende Kunstlehre, welche die Anweisung zum sittlichen Leben enthält. Aus ihr entwickelt sich die Pflichtenlehre, als ein System von Vorschriften über Tun und Lassen, von der die Rechtslehre, welche von der sogenannten Ethik nicht losgerissen werden darf, nur ein Teil ist. Als Anwendung der Ethik ergeben sich endlich die Erziehungslehre oder Pädagogik und die Staatslehre oder Politik, jene als die Kunst sittlicher Vervollkommnung der einzelnen Menschen, diese als die Kunst der Verwirklichung der Idee in der durch eine bestehende Macht geschützten Gesellschaft. In beiden hat sich jedoch die Ethik zur Erreichung ihrer Zwecke mit einem mannigfaltigen die natürliche und geschichtliche Beziehung des Menschen erörternden theoretischen Wissen in Verbindung zu setzen. Endlich gehört zu diesen Verbindungen der Ethik auch noch die in dem folgenden zu betrachtende Religionslehre.

3. Religionsphilosophie

§ 71

Die Überzeugung von dem Dasein eines höchsten Wesens, dessen Werk die Welt ist, und unter dessen oberster Leitung der Weltlauf

steht, ist als religiöser Glaube älter als alles philosophische Wissen und Forschen, und wurzelt in der Abhängigkeit des Menschen, als eines endlichen Wesens, dem dieser Glaube zum Bedürfnis wird. Allein in diesem Glaubensbedürfnis liegt noch nicht die Bürgschaft für seine Berechtigung. Es ergibt sich daher für die Philosophie als Wissenschaft die Aufgabe zu untersuchen, ob dieser Glaube aus objektiv gültigen Gründen abgeleitet oder vielleicht sogar in ein Wissen verwandelt werden kann. Die Philosophie kann diese Aufgabe nur durch gleichmäßige Berücksichtigung der in der Metaphysik wie der Ethik festgestellten Prinzipien lösen. Ob für die Lösung theoretische oder ethische Prinzipien fruchtbar sind, wird die Untersuchung selbst zeigen. Das überwiegende Interesse an der Auflösung ist aber jedenfalls das ethisch-praktische.

§ 72

Die Aufgabe auf ontologischem Wege zu lösen, unternimmt zunächst der Pantheismus, indem er Gott als die allein seiende Substanz, die Welt der Dinge und Wesen aber als nur akzidentell Seiendes, oder als die Evolutionen Gottes darstellt. Er fällt also mit dem monistischen Realismus zusammen und unterliegt der theoretischen Kritik desselben. Der Begriff eines Urseienden oder Urgrundes entspricht übrigens der Idee Gottes in höchst unvollständiger Weise, indem ihm die Merkmale der moralischen, intellektuellen Persönlichkeit abgehen, welche das ethisch-praktische Interesse an der Religion fordert. Der Pantheismus widerstreitet aber auch schon darum der Ethik, indem er die Selbständigkeit der Individuen und damit die Möglichkeit der Bestimmung des Wollens nach eigener Einsicht aufhebt und einen blinden Determinismus zur notwendigen Konsequenz hat. Daher entstellt er den Unterschied des Guten und Bösen, indem er ihn teils auf den nur theoretischen Gegensatz des Seins und Scheins oder des Allgemeinen und Besonderen zurückführen will, teils alles Recht nur der Macht beilegt und somit die wahre sittliche Überzeugung verunreinigt und verdirbt.

§ 73

Dem Pantheismus steht gegenüber die Lehre, nach der Gott nicht als mit der Welt dem Wesen nach identisch, sondern als das allgemein vollkommene und außerweltliche Wesen zu denken ist. Aus dem Begriff glaubt man (vermöge des sogenannten ontologischen Beweises für das Dasein Gottes) die Notwendigkeit seines Daseins deduzieren zu können, indem, wenn Gott als nicht seiend gedacht würde,

seinem Begriffe ein Merkmal der Vollkommenheit abging. Ebenso versucht man im kosmologischen Beweis das Dasein Gottes, als des Urgrundes alles Bedingten in der Welt daraus als notwendig nachzuweisen, daß es außerdem nur Bedingtes ohne letzte Bedingung geben würde. Allein beide Versuche sind unhaltbar. Denn der Inhalt eines Begriffes kann durch das Prädikat des Seins, als der absoluten Setzung nicht vollkommner, durch den Mangel derselben nicht unvollkommner werden. Und überdies ist die Notwendigkeit, etwas als seiend zu denken, nicht ebensoviel, als die Nötigung, es als seiend anzuerkennen. Der kosmologische Beweis führt nicht auf die Annahme eines Gottes, sondern nur auf die einer aus der Verbindung einer Vielheit absolut seiender Wesen bestehenden intelligiblen d. h. gefolgerten Welt.

§ 74

Mit besserem Erfolg sucht die theoretische Reflexion im theologisch oder physiko-theologischen Beweis das Dasein Gottes als notwendige Voraussetzung der in der Welt vorhandenen Schönheit und innern Zweckmäßigkeit nachzuweisen. Während nämlich die bloße allgemeine Gesetzmäßigkeit und Regelmäßigkeit des Weltbaues und der wechselnden Erscheinungen des Weltlaufs aus bloßen Gründen der Notwendigkeit begreiflich sind, lassen sich Schönheit und Zweckmäßigkeit, die meistens gerade als Abweichung von der geometrischen Regelmäßigkeit sich darstellen, und bei denen mechanische Gesetzmäßigkeit nur dem höhern Zwecke dient, nicht ohne die Voraussetzung einer absichtlichen Auswahl aus unzählig vielen andern möglichen Formen denken. Dies führt nun allerdings auf die Annahme eines mit Weisheit und Macht begabten Urhebers der Welt. Dennoch ergibt sich hieraus streng genommen für diese Annahme nur eine hohe Wahrscheinlichkeit. Es wird auch dadurch nicht die Überzeugung von seiner absoluten Weisheit und Macht begründet. Jener Urheber ist ferner kein Weltschöpfer, sondern nur ein Weltordner oder Weltvervollkommner. Endlich ist durch diese Beweisführung auch die Einheit seines Wesens nicht außer allem Zweifel gesetzt. Abgesehen von dieser Unzugänglichkeit des Beweises bedarf derselbe jedenfalls, wie die übrigen, noch einer ethischen Ergänzung, da der Begriff eines intellektuellen und mächtigen Welturhebers die moralische Seite der Gottes-Idee ganz unberührt läßt.

§ 75

Hiernach vermag nun die Philosophie überhaupt nicht den religiösen Glauben in apodiktisches Wissen umzuwandeln, da dies nur

auf theoretischem Wege möglich wäre, aber weder aus dem Begriff der Substantialität, noch dem der Kausalität, noch dem des Zweckes eine strenge Deduktion des Daseins Gottes sich ergibt. Es bleibt daher nur eine Begründung und Reinigung dieses Glaubens aus objektiv gültigen Prinzipien übrig, die zugleich den innern Zusammenhang der Moralität mit der Religiosität nachzuweisen hat. Dieser läßt sich auf folgende Weise fassen:

In der Tatsache des moralischen Bewußtseins (des Gewissens) erkennen wir uns für verpflichtet, das Gute nicht bloß zu wollen, sondern auch zu tun, d. i. durch Handlungen zu verbreiten und zu fördern und damit nach Kräften zur Herstellung einer moralischen Weltordnung beizutragen. Allein da alles Wollen und absichtliche Handeln nur unter der unbedingten Voraussetzung der Erreichbarkeit des Gewollten möglich ist, so fordert die Anerkennung unsrer moralischen Verpflichtungen als Bedingung ihrer Möglichkeit sowohl eine innere Macht des Guten über den (sittlichen) Willen, als eine äußere Macht desselben über die, dem sittlichen Handeln entgegentretenden Hindernisse. Es ist daher moralisch notwendig, nicht nur unsre innere Freiheit vorauszusetzen, sondern auch unbedingt anzunehmen, daß in der Welt zulängliche natürliche Einrichtungen vorhanden sind, durch welche, wenn wir sie benutzen, die Herrschaft des Guten über das Böse und der endliche Sieg des ersteren gesichert ist. Dies der Glaube an eine moralische Bestimmung der Welt und an das Vorhandensein der Mittel zu ihrer Erreichung. Da aber hiernach die ganze Welt als eine moralische Zweckveranstaltung erscheint, so nötigen die nämlichen Gründe, die bei der teleologischen Beweisführung als gültig anzuerkennen sind, zur Annahme eines moralischen Urhebers und Oberhauptes der Welt, durch das der Zweck und die Mittel dazu gewählt und ins Werk gesetzt wurden. Dieser moralisch-notwendige Glaube, der auch als der an die göttliche Vorsehung bezeichnet werden kann, entspricht dem praktisch-religiösen Interesse, erhebt den Glauben über bloß egoistisches Wünschen und Fürwahrhalten und steht weder mit den Tatsachen der Erfahrung noch den haltbaren Theorien der metaphysischen Spekulation im Widerspruch.

§ 76

Diese moralisch-teleologische Begründung des religiösen Glaubens stellt Gott als Wesen dar, in dem sich Intelligenz und Wille vereinigt und dem darum Persönlichkeit zukommt. Hieraus folgen unmittelbar die göttlichen Eigenschaften der Weisheit und der Macht, die ihm in höchster Potenz und Vollkommenheit zukommen müssen,

weil kein erhabenerer Zweck als ein moralischer denkbar und weil es moralisch notwendig ist, vorauszusetzen, daß die vorhandenen Mittel diesem Zwecke vollkommen entsprechen. Als Urheber von diesem Zweck und seinen Mitteln ist Gott selbst, als das schlechthin Gute, als das höchste ursprüngliche Gut) zu denken. Insofern er die Mittel zum Zwecke wählte und verwirklichte, ist er als der Schöpfer, sofern er durch sie dem Untergange des Guten vorbeugt, als der Erhalter, insofern endlich nach seiner Vorherbestimmung die Welt ihrem Zwecke zugeführt wird, als Regierer der Welt zu denken, in dem alles andre nur um des Guten willen da ist.

§ 77

Ist nun Gott das höchste ursprüngliche Gut, so müssen seine moralischen Eigenschaften den sittlichen Ideen entsprechen. Demgemäß kommt ihm zu:

1. Heiligkeit, vermöge der er nur das Gute will und tut;
2. Vollkommenheit, zufolge welcher er stets das Beste will;
3. Güte oder Liebe gegen seine Geschöpfe aus reinem Wohlwollen;
4. richtende Gerechtigkeit, die den innersten Wert der Gesinnungen und Taten durchschaut;
5. vergeltende Gerechtigkeit, die jeder Tat früher oder später ihren Lohn oder ihre Strafen zukommen läßt.

Diesen göttlichen Eigenschaften entsprechen nun der Reihe nach die praktischen religiösen Verpflichtungen:

1. des Vertrauens zur göttlichen Weisheit und Macht;
2. des Gehorsams gegen den heiligen Willen Gottes, der nur im Gewissen erkennbar ist;
3. der Ehrfurcht und Demut vor dem Vollkommenen;
4. der Liebe und Dankbarkeit gegen den Allgütigen;
5. der Gottesfurcht, d. i. die Scheu vor dem allwissenden Richter, die Ergebung in die göttliche Erziehungs- und Prüfungsstrafen und der Hoffnung auf einstige Ausgleichung aller sittlichen Widersprüche im zeitlichen Dasein.

In der Befolgung dieser Verpflichtung besteht der innere Gottesdienst im Geist und in der Wahrheit, indes äußere Religionsgebräuche nur Mittel zur Förderung des innern Gottesdienstes sein können und sollen, und denen daher nur in Beziehung auf diesen, als ihren Zweck, ein relativer Wert zukommt.



1. Sully Prudhomme als Philosoph

(1839—1907)

Von Prof. Dr. H. Schoen in Paris

(Schluß)

III. Der Spekulativen Philosophie Hauptprobleme

(Lehre vom Sein)

Für den Philosophen, der vorhergehender Methode folgen will, beginnt die Hauptschwierigkeit wenn es gilt, das Wesen oder Substratum der Ursache zu bestimmen, die auf uns wirkt.

»Der Sinne täuschend Bild«,

wie Sully Prudhomme in unserem ungedruckten Gedicht schreibt, muß einen Grund haben. Kein Ereignis, sagt unser Philosoph mit vollem Recht, keine reale Wirkung auf unsere Organe kann aus dem leeren, wesenlosen Nichts hervorgehen (»un événement ne se crée pas de rien«). Jede Wirkung muß aus etwas ausgehen, um auf irgend etwas wirken zu können. Jede Veränderung oder Modifikation, jede Erscheinung irgend welcher Art, muß auf etwas bezogen werden können, dessen Veränderung oder Modifikation sie ist: (»un événement quelconque, d'ordre psychique ou autre, est déterminé par quelque chose dans quelque chose; tout événement suppose constamment la présence de quelque donnée immédiate dont il est une variation ou une modification«). Dieses Etwas, dessen Veränderungen wir wahrnehmen, nennt Sully Prudhomme sein Substratum (cette donnée est ce que j'appelle son substratum). Eben dieses Substratum ist das Prinzip seiner Einheit und seiner Dauer (le principe de son unité et de sa durée).[1])

Man sieht, daß Sully Prudhomme also, trotz seines relativen Phänomenismus, das Wesen eines Dinges nicht und nimmermehr mit dessen Eigenschaften identifiziert hat. Er hat niemals daran gedacht, dieses wesenlose

---

[1]) Définitions fondamentales, Déf. 68.

»Skelett«, wie Ritschl so geschmacklos sagte, abzuschaffen, um das Sein in den Erscheinungen aufgehen zu lassen.

Er hat im Gegenteil immer behauptet, daß die Tatsache, daß man dieses Substratum nicht adäquat kennen kann, auch wenn sie festgesetzt wäre, nicht dazu berechtigt, die Realität der Substanz zu leugnen. Sully Prudhomme war viel zu bescheiden und auch zu streng wissenschaftlich gebildet, um aus der Tatsache, daß unsere schwachen Kräfte nicht bis zur vollen Kenntnis der Wahrheit führen können, den Schluß zu ziehen, daß diese Wahrheit überhaupt nicht existiert. Im Gegenteil, er betont öfters, daß wir nur einen ganz kleinen Teil der Wahrheit kennen können und daß uns infolgedessen das Reich des Mysteriösen (le domaine du mystère) überall umgibt.

— — — — — — — — — — — — — —

Was ist nun, nach Sully Prudhomme, das Wesen des Seins, die Substanz (l'essence de l'être, la substance)?

Das metaphysische Sein (l'être métaphysique) besteht durch sich selbst (existe par lui-même).[1] Daraus folgt, daß es weder Anfang noch Ende haben kann. Es hängt von nichts ab, als nur von seinem eigenen Wesen (de sa propre essence); es hat keine Grenzen (pas de limites); es ist unmöglich, daß es nicht existiere (il est impossible qu'il n'existe pas); das drückt Sully Prudhomme durch folgende Eigenschaften aus: es ist notwendig, ewig, absolut, unendlich (nécessaire, éternel, absolu, infini).

Der menschliche Geist kann sich, nach Sully Prudhomme, die Ewigkeit nicht vorstellen; ebensowenig kann er die absolute Unabhängigkeit, die Unendlichkeit, die Notwendigkeit begreifen.

Er kann nur die Existenz dieser Eigenschaften annehmen.

Noch weniger kann er sich das Wesen, dem diese Eigenschaften gehören, auf irgend eine Weise vorstellen.

Gestatten uns Erfahrung und Analysis wenigstens einige seiner Beziehungen zur Welt zu kennen? Können wir mindestens wissen, ob das Sein einfach oder vielfach ist und wie die Welt der Erscheinungen mit ihm zusammenhängt?

Man kann es bezweifeln, denn die größten Denker, Spinoza, Leibniz z. B., sind in der Lösung des Problems nicht einig.

Doch will Sully Prudhomme versuchen, die Haupteigenschaft dieses Seins zu bestimmen.

Die erste Frage, die sich ihm hier aufstellt, ist folgende. Gibt es zwei fundamentale Prinzipien der Welt: Geist und Materie, Kraft und Stoff? Herrscht mit einem Wort im Weltall Dualismus oder Monismus?

Alles, was wir von der sogenannten Materie wissen, ist, daß sie der Kraft, die wir ihr entgegenbieten, ähnlich, wo nicht identisch ist (qu'elle est analogue, sinon identique, à la force que nous lui opposons). Denn sonst würde sie unseren Anstrengungen nicht widerstehen. Wirkung setzt Wechselwirkung voraus.

Man muß also untersuchen, was diese Kraft ist, und wir können

[1]) Déf. 69.

darüber nur unsere eigene physische Tätigkeit, unser eigenes Bewußtsein prüfen. Von der Natur der Dinge kennen wir nur was in ihnen mit uns identisch ist (Nous ne connaissons de la nature des objets que ce qu'elle a d'identique à la nôtre).[1])

Aber der Physiker, der die äußere Ursache unserer Empfindungen analysiert hat, kann dem Mechaniker nicht mehr zugeben, daß die Welt der Körper ein System von Kräften sei, die auf passive Objekte, auf unempfindliche, leblose Materie wirken könnten.

In der Natur gibt es nur aktive Wesen.

Die moderne Wissenschaft darf sich die Substanz nur als etwas aktives vorstellen, gleichviel wie sie sich auch die innere Natur des aktiven Wesens denken mag. Diese Natur des Seins an sich bleibt vorbehalten, aber daß sie ein aktives Prinzip ist, d. h. daß sie der Wechselwirkung fähig ist, muß vom Metaphysiker wie auch vom Physiker angenommen werden. Die Hypothese der Einheit und Identität der physischen Kräfte, die unsere Sinnesorgane auf verschiedene Weise modifizieren, führt uns zur Annahme, daß die Materie auf Energie zurückzuführen ist. Wenn auch das Wesen des Seins noch etwas anderes ist, so muß es vor allem Energie sein.

Die moderne Physik scheint festzustellen, daß die Welt aus Kräften besteht, die der menschlichen Kraft ähnlich sind.

Die Körper sind Systeme von Kräften (des systèmes de forces), die sich unseren Gefühlsinn durch unmittelbaren Widerstand offenbaren, oder auch durch Zwischenglieder, die ebenfalls Kräfte sind und ihre Bewegungen den Nerven mitteilen. Und es scheint, man müsse diese Zwischenglieder auf zwei zurückführen, nämlich:

1. Die Luft als Vehikel der Laute.
2. Ein, die Körper umgebendes Milieu oder Äther (un milieu ou éther), das durch seine verschiedene Zustände auf unsere anderen Sinne wirkt.

Der Augenblick ist also zweifelsohne nicht entfernt, wo die Physik die Synthese ihrer großen Entdeckungen finden wird; sie wird daraus einen einfachen Begriff der äußeren Ursachen unserer Empfindungen ziehen und ihrerseits die altertümlichen Hypothesen einer leblosen, untätigen Materie völlig aufgeben.[2])

Für den Chemiker noch mehr als für den Physiker wird der alte Begriff einer leblosen Materie immer mehr geradezu undenkbar. »Die chemischen Vorgänge modifizieren die Körper in ihrer Einheit, d. h. daß sie durch Synthese und Zersetzung bekannter Körper unseren Sinnen neue darbieten; dadurch lassen diese Erscheinungen in den Körpern andere Eigenschaften als die physischen wahrnehmen.«

Die chemische Eigenschaft, die man Wahlverwandtschaft (affinité) nennt und die von unseren Sinnen nicht direkt wahrgenommen werden

[1]) Définitions 70, 71, S. 157, 158. Vergl. Vorrede zur Übersetzung des De rerum natura von Lukrez, S. XX, XXIII.

[2]) Vorrede zur Übersetzung des »De rerum natura«, S. XXIII f., S. XXVII f. (Große Ausgabe.)

kann, bewirkt eine neue Synthese und läßt sie bestehen. Sie ist aber ein wesentliches Prinzip (un principe essentiel) der verschiedenen Körper, denn sie bringt neue Einheiten hervor. . . Da aber diese Wahlverwandtschaft unseren Sinnen entgeht, so können wir sie mit den physischen Kräften nicht identifizieren.

Einesteils haben wir also kein direktes Gefühl von den chemischen Wahlverwandtschaften; eben weil sie nicht in den Bereich der Sinne fallen, entgehen sie der vulgären Definition der Materie; andrerseits aber müssen sie aktiver Natur sein, weil sich ihre Wirkungen in unseren Empfindungen indirekt durch physische Erscheinungen kundgeben und mit physischen Zwischengliedern in Wechselwirkung treten.

Die Chemie kann also, noch viel weniger als die Physik, eine leblose, jeder Wechselwirkung unfähige Materie annehmen. Was aber die spezifische Natur der Wahlverwandtschaften betrifft, entgeht sie uns bis jetzt, weil wir deren genauen und vollständigen Typus nicht in unseren eigenen Kräften fühlen.[1])

Die Physiologie endlich offenbart uns ihrerseits geheime Kräfte, die gewissen Körpern eine besondere Einheit gewähren, nämlich das Leben.

Doch hat die Wissenschaft nach und nach die allzu große Kluft verschwinden lassen, die man früher zwischen den lebenden und den leblosen Wesen annahm. Man sieht heutzutage ein, daß die meisten Bewegungen, die man in den sogenannten organischen Körpern beobachten kann, weit entfernt von einem besonderen Prinzip auszugehen (loin de procéder d'un principe spécial), nur besondere Folgen der physischen und chemischen Gesetze sind. Man sieht keinen Gegensatz mehr zwischen diesen Gesetzen und den Gesetzen des Lebens. Da das Leben seine Bedingungen und seine Energien aus den gegebenen physischen und chemischen Kräften zieht, so scheint es nicht mehr ein Widerstand, ein Kampf gegen die Neigungen der rohen Materie zu sein (La vie prenant ses conditions mêmes et ses moyens d'action dans les données physiques et chimiques, ne parut plus être une résistance, une lutte contre les tendances de la matière brute).

Das Leben offenbarte sich als ein höherer Grad in der Entwicklung der materiellen Tätigkeiten (la vie se révéla comme un degré supérieur dans le développement des activités matérielles). Man unterschied die organische Substanz (la substance organique) von der rohen Materie, ohne aus dem Leben ein von der Materie substanziell verschiedenes Prinzip zu machen (sans faire de la vie un principe substantiellement distinct de la matière).

Das Leben, insofern die heutige Wissenschaft es zu erreichen vermag, scheint also weder »une Résultante« (Ergebnis) der physischen und chemischen Kräfte, noch ein der Materie äußeres Prinzip zu sein (un principe extérieur à la matière). Es ist der Materie selbst inhärent; es erscheint dem Physiologen als eine ihrer Eigenschaften oder Kräfte, die sich aber nur unter gewissen notwendigen physischen und chemischen Bedingungen offenbart.[2])

[1]) Ebenda, S. XXIX.
[2]) Ebenda, S. XXXIII.

Um aber das Leben also fassen zu können, muß man augenscheinlich dem Begriff der Materie seinen vollen Reichtum zurückschenken; man wird jeden alten Begriff der rohen Trägheit von ihm entfernen. Man muß verstehen, daß die Materie von der Kraft nicht verschieden ist, daß es in der Natur nur aktive Wesen gibt, daß die Materie vor allem Energie ist:

»Eine Kraft, das ist die Materie selbst, die durch eine ihrer Eigenschaften wirkt; die Materie ist die Substanz der Kräfte selbst.«

Diese Theorie läßt die Materie vor unseren Augen in einem ganz neuen Licht erscheinen. Als rohe, untätige, tote Masse, konnte sie nur die Wirkungen anderer Wesen erleiden, die man Kräfte, Lebensprinzip, Geister nannte; in der wirklichen Welt jedoch existiert diese tote Materie nirgends. Wer aber wirkende Materie sagt, sagt eben dadurch auch Kraft und Energie, Leben und Wechselwirkung.

Den früheren Materialismus hat also nach und nach der Dynamismus verdrängt (Le dynamisme s'est substitué progressivement au matérialisme primitif).[1])

— — — — — — — — — — — — — — —

Man sieht wie Sully Prudhomme dem Verfasser des »Mikrokosmus« nahe steht, obschon er ihn nicht im Text lesen konnte. Zwischen seinen Behauptungen, daß die Materie aktiv und lebend ist, und Lotzes Ansicht, nach welcher der Geist alles durchdringt und belebt, ist nur die Entfernung eines Schrittes, und diesen Schritt hat Sully Prudhomme in manchen Arbeiten gewagt. Sagt er nicht, daß der Begriff einer aktiven Masse den denkenden Geist nicht mehr befriedigen kann. »Der Denker erhebt sich zum höhern Begriff des aktiven Wesens ohne Verbindung mit irgend welchen materiellen Bestandteilen« (»il atteint à la notion plus haute, plus large de l'être actif sans mélange d'éléments sensibles«).[2])

Nur eine Tatsache steht fest, nämlich daß wir nur zwei Eigenschaften der Substanz kennen können: Energie und Bewußtsein; die erstere ist den physischen und psychischen Erscheinungen gemein, das zweite ist dem Gebiet der Seele eigen.

Keine Erfahrung kann uns aber das eigentliche Wesen der Materie erkennen lassen. Geist und Materie entgehen unserer sinnlichen Beobachtung. Mehrmals erklärt Sully Prudhomme, daß die Spiritualisten berechtigt sind, die moralischen Erscheinungen nicht aus den physischen ableiten zu wollen.[3]) Der reine Materialismus kann also den Dichter und Denker ebensowenig befriedigen, wie der klassische Spiritualismus. Mehr Sympathie hat er für einen Monismus, der alles vom Geist ableiten würde. »Je mehr ich den Monismus studiere, schreibt er im Jahre 1902, desto

---

[1]) Einleitung zu Sully Prudhommes Übersetzung des Lucrez, S. XXXIV bis XXXV.

[2]) Ebenda, S. L—LI.

[3]) Ebenda, S. LVIII.

näher trete ich ihm.« [1]) Geistige und materielle Welt scheinen ihren Grund und ihren Urquell in jenem einzigen und gemeinschaftlichen Wesen zu haben, außerhalb dessen es keine Wechselwirkung geben kann.

Glaubt man nicht Lotze selbst zu hören, mit seiner Theorie des alles umfassenden Geistes, in dem wir alle »leben, weben und sind«, wie schon Paulus sagte. [2])

Diese Verwandtschaft Sully Prudhommes mit Lotze war übrigens zu erwarten. Beide Philosophen hatten gründliche wissenschaftliche Studien gemacht. Beide waren durch und durch von Kantschem Geiste durchdrungen. Beide hatten idealistische Tendenzen und Aspirationen. Beide konnten im gewöhnlichen Materialismus keine Befriedigung ihrer edelsten Triebe finden, und endlich waren beide Dichter, denn auch Lotze hat einige schöne Gedichte verfaßt, und sogar seine Prosa ist von einem poetischen Hauch durchdrungen, der alles beseelt und verschönert.

IV. Sully Prudhommes praktische Philosophie
oder
Die Philosophie der Würde und der Sehnsucht

Ganz wie Lotze hat es Sully Prudhomme versucht, dem monistischen Pantheismus und dem Determinismus zu entgehen, die sie beide so oft berühren.

Lotze lehrte in seiner Metaphysik, daß man aus einem einzigen gleichartigen Prinzip nicht und nimmermehr Verschiedenes ableiten könne, »ohne eine hinlängliche Anzahl zweiter Prämissen, die jenes erste nötigen, hier a, dort b oder c zu entwickeln.« [3]) Diese Erkenntnis aber schloß, wie Flügel richtig bemerkt, den Monismus in jeder Gestalt, auch in derjenigen aus, in welcher ihm Lotze selbst huldigte.

Durch einen anderen Weg sucht Sully Prudhomme dem Determinismus zu entgehen, in dem seine Philosophie manchmal zu versinken droht.

Auf die Dauer ist es dem denkenden Menschen nicht möglich, die Stimme des Gefühls und der Sehnsucht (aspiration), das Excelsior des strebenden Forschers zu unterdrücken.

Zwar kann uns die reine Wissenschaft die Lösung der höchsten metaphysischen Probleme nicht geben:

»Sprachlos, mit offnem Blick, in Finsternis gehüllt,
Fordr' ich die Sphinx heraus, vernein', was nicht bewiesen.
Doch schrecklicher steht auf, wenn Stunden schlaflos fließen,
Das graulich Unbekannte, das mir im Haupte schwillt.«

---

[1]) Le Problème des Causes finales, S. 174.

[2]) Und nach ihm mehrere Kirchenväter. Vergl. über Augustins actus purus: O. Flügel, Monismus und Theologie, 1908, S. 312—313.

[3]) S. 443 (1. Ausgabe, 1879).

Da kommt aber die Stimme des Gefühls und ruft dem Dichter zu:

»Wozu denn dienet der Wille dir?
Wenn nicht, o mein Herz, deine Qual zu besiegen,
Und trotz der Natur dich endlich in Frieden
Zu setzen . . . .«[1])

* * *

»Auf dir nur, mein Herz, deine Hoffnung liegt:
Niemand wird dich aus den Zähnen befreien,
Du kämpfest, wo niemand kann Hilfe dir leihen,
Allein, ob Sieger du oder besiegt.«[2])

Und in den »Vaines tendresses« lesen wir:

»Toujours en nous parle sans phrase
Un devin du juste et du beau:
C'est le cœur, et dès qu'il s'embrase
Il devient, de foyer flambeau.«[3])

Diese Stimme des Herzens lehnt sich gegen die Behauptungen der Vernunft auf und vertritt nun die Auffassung der Aspiration oder des Gemüts bei den in Frage kommenden Problemen.

Das Gewissen macht den Menschen vor der Autorität eines höchsten, ewigen Gesetzes für seine Taten verantwortlich. Bevor wir uns deutlich erklären können wie das vorgeht, erwägt jene innere Macht vor unserm Geiste was recht und was unrecht ist; gleich einem unbestechlichen Richter befiehlt sie uns, unsere Leidenschaften zu zügeln.

Dadurch erscheint die Gerechtigkeit in jener Welt wieder, in der der Mensch nur gilt, soweit er Vernunftwesen und nicht Sinnending ist. Und dieser Begriff der Gerechtigkeit ist mit der Theorie einer universellen Evolution nicht unverträglich. Denn eben unter immer vollkommener werdenden äußeren Formen erhält das Leben auch einen stets reicheren Bewußtseinsgehalt.

Infolgedessen sollen auch wir Menschen, als die höchsten Träger des »Göttlichen«, darnach trachten, uns der Vollkommenheit soviel wie möglich zu nähern (de nous rapprocher autant que possible de la perfection). Wir können, ja wir sollen auf den uns in der Welt angewiesenen Platz stolz sein; mit Würde sollen wir diesen Platz besetzen; wir sollen uns dem Wohl des Ganzen mit allumfassender Liebe widme. Dem Weiterblickenden, der das Ganze und seine Evolution betrachtet, stellt sich sogar das Übel als unumgängliche Bedingung aufsteigender moralischer Entwicklung dar.

Und unser Philosoph, der den Kampf ums Dasein und das traurige Schauspiel des unvermeidlichen Untergangs der Schwachen in ergreifenden Versen dargestellt hatte, fast jetzt von neuem Mut. Er betrachtet die soziale Gemeinschaft, in der ein freudiges und freies Zusammenwirken

---

[1]) Combats intîmes, Erste Strophe, Übersetzung von J. Schnitzler.
[2]) Ebenda, Strophe 3, Übersetzung von J. Schnitzler.
[3]) La Vertu, S. 213.

aller geistigen und physischen Kräfte in friedlichem Bruderverein den schließlichen Sieg der Gerechtigkeit vorbereiten wird. Komm, ruft er in noch ungedruckten Versen dem nach Vollendung strebenden Jüngling zu:

»Komm, und wandere nicht allein auf dem einsamen Pfade,
Suche breitere Wege, die der ganzen Menschheit bekannt sind.
Einheit allein macht die Menschen gerechter und stärker und besser,
Einig vollenden sie das, was einzeln keiner vollbracht hätte.«[1])

Durch ununterbrochene Entwicklung der menschlichen Würde[2]) wird der Wert des Einzelnen erhöht. »Leben und Würde (dignité) stehen miteinander in so inniger Wechselwirkung, daß derjenige, der an Würde zunimmt, zugleich mehr, besser, höher lebt, und daß wer seine Würde verliert, weniger lebt und ipso facto einige Stufen auf der Leiter der lebenden Wesen heruntersteigt« (déchoir, c'est moins vivre, c'est redescendre quelques échelons de la vie).

Daher kommt, daß im Gewissen der höheren lebenden Wesen, die das Gefühl ihrer eigenen Würde haben, die innere moralische Obligation so kategorische Befehle erteilt als der Instinkt bei niedrigeren Wesen.

In stetig eroberndem Ringen soll also der Mensch darnach trachten, durch stetes Wachsen an Würde die »Cité de la Paix« zu gründen, wo jeder ein König sein wird. Nie darf die Richtung auf dieses gemeinsame Ziel aus den Augen verloren gehen:

»O Völker, nieder mit den Gattern«.

Diejenigen, die nach ein und demselben Ideal trachten, kennen keine politischen Grenzen. Vergiß den Haß, ruft Gretchen, Deutschlands Vertreterin, der französischen Schwester Johanna in der »Charpie« zu:

»Durch selben Kummer, selbe Schmerzen,
Durch gleiche Träume, gleiche Jahr'
Sind Schwestern wir; laß Haß den Herzen
Der Streiterschar.«

Laß meine Hände helfen deinen,
Zwei Farben hat nicht unser Blut.
Wer liebt, gleicht sich — laß uns vereinen
Trän' und Schwermut!«[3])

So soll schließlich brüderliche Liebe zwischen den an Würde immer zunehmenden Menschen herrschen. Das Herz, das Gefühl und nicht einzig und allein die Vernunft sollen unsere Gesetzgeber sein.

Die ganze Moral Sully Prudhommes beruht also auf dem Gefühl der Menschenwürde, der Verantwortlichkeit vor einem Göttlichen in uns. »Das Herz schweige« (silence au coeur), hatte er zuerst ausgerufen, um schließlich dennoch wieder zum »aufgeklärten, von Schlacken gereinigten Glauben« zurückzukehren. Unser innerstes Wesen ist ein Drang nach Würde und Sittlichkeit; Pflicht und Willen, trotz aller Schwierigkeiten, in Einklang zu

[1]) Eigene wort- und formgetreue Übersetzung.
[2]) S. Revue des Deux Mondes, 1890, 6, S. 298.
[3]) Übersetzung von J. Schnitzler.

setzen, soll unsere höchste Aufgabe sein. Egoismus und Altruismus müssen in uns in vollkommener Harmonie aufgehen. Die Sittlichkeit soll uns so durchdringen, daß sie uns sozusagen organisch wird. Während Hegel annahm, das Gewissen wäre vor Irrtum nicht sicher, ist es für Sully Prudhomme der alleinige Wegweiser; wie es Schiller mit Kant verlangte, soll nach dem französischen Philosophen auch die Kunst dazu beitragen, durch Veredelung der Naturtriebe die Menschen zur Sittlichkeit zu erziehen. Diese Theorie hat später Mauxion ausführlicher als irgend ein anderer französischer Denker ausgeführt, aber sie lag schon ausdrücklich in dem großen Gedicht über die Gerechtigkeit enthalten.[1])

Aller Menschen vereinte Kräfte fordert Sully Prudhomme zur Beschleunigung unserer unbeschränkten Vervollkommnungsfähigkeitauf. Nur so können wir uns auf ununterbrochene Weise dem Endziel der Gesamtentwicklung nähern, um vielleicht in einer der zahlreichen Welten, die den weiten Raum erfüllen, ohne jemalige Erreichung eines rein geistigen Zustandes weiterzuleben. Der vor wenigen Jahren verstorbene Neukantianer Renouvier hatte gegen Kant die Weiterexistenz des gegenwärtigen psychischen Organismus angenommen. Sully Prudhomme aber hat nur das transcendente Ich im Auge. Nachdem er, wie wir gesehen haben, in den Jünglingsjahren Mussets feigen, tatenlosen Pessimismus angenommen hatte,[2]) ringt er sich in den letzten Jahren seines Lebens immer mehr zu kraftvoller, kampfwilliger Männlichkeit. Zugleich wird er zum Dichter und Priester der allgemeinen Menschenliebe, obschon er mit dem Verfasser des De rerum natura weiß, daß sich die Seelen durch die Körper hindurch niemals werden erreichen können. Seine Befürchtung ist nur, den anderen zu wenig von sich selbst geben zu können, weil eben zweier menschlicher Wesen Verschmelzung in eins unmöglich ist:

»Vous êtes séparés et seuls comme les morts,
Misérables vivants que le baiser tourmente.«

* * *

»Wie Falter weiß um Blüte schwanken
Und stets erneuen den Besuch,
So drängt sich mir um die Gedanken
Der schönen Verse banger Flug.«
»So hör' ich in der Seele klingen,
Manch Verse, die mein Werk nicht erbt.«[3])

Das Band zwischen den Menschen soll gegenseitige Achtung auf Grund tiefster Erkenntnis des innersten Menschenwesens sein. Durch die Verbindung aller Bürger zur Erreichung eines hohen Ziels soll nicht, wie es z. B. Saint-Simon gewollt hätte, eine Hebung der Werke des Fleisches angestrebt werden; als Mitglieder einer moralischen Vereinigung sollen wir vielmehr uns selbst in gegenseitiger Verzichtleistung dem Wohl des Ganzen opfern. Nur so können wir alle unsere Kräfte zur Verwirklichung

[1]) S. La Justice, besonders 11e veille.
[2]) S. 1. Teil, Kap. IV.
[3]) Übersetzung von J. Schnitzler.

eines ethischen Ideals verbinden. Da dieses moralische, freiwillig verfolgte Ziel von uns selbst aufgesteckt worden ist, verliert es den Charakter eines Zwanges; die unendliche Evolution ist infolgedessen kein Gesetz mehr im Sinne eines eigentlichen Zwanges, sondern vielmehr eine moralische Norm; bei absolut freien Einzelwesen wäre übrigens ein Gesetz notwendigen Fortschrittes auf moralischem Gebiet auch unannehmbar.

So meint Sully Prudhomme die menschliche Freiheit gerettet zu haben.

— — — — — — — — — — — — — — —

Das Ziel der Philosophie Sully Prudhommes ist ein Versuch, durch die Sehnsucht (aspiration) nach dem höchsten Gut, nach dem Urheber des Weltalls, nach der Ursache des Guten und Schönen, die Annahme der Realität dieser Ideen zu rechtfertigen.

Diese Sehnsucht oder »aspiration«, die in Sully Prudhommes Schriften immer und immer wieder erscheint, ist das charakteristische Merkmal seiner Philosophie. Es ist ein innerer, fast unwiderstehlicher Trieb nach einem entfernten, geahnten, fast unbestimmten Objekt, das wir mit den Augen des Geistes oder vielmehr mit der ganzen Kraft des Gefühls zu erfassen suchen. Es ist »l'élan vers l'idéal«, d. h. die innere Kraft, die edle Seelen nach dem höchsten Gut hinanzieht.

Diese Sehnsucht ist mit einem mystischen Gefühl der innern Freude und einem innern Drang zur Tat verbunden. Sie ist »das poetische Licht, das die Wünsche des Herzens dem Verstand anbieten« (la poétique lumière que les vœux du cœur proposent à l'entendement. Sie ist ein Enthusiasmus, der die Seele zum Ziele treibt. »C'est un enthousiasme, c'est un essor.« [1])

Trotz aller Antinomien der theoretischen Philosophie fühlt sich Sully Prudhomme genötigt, das Zeugnis seines Gewissens als wahr anzusehen (de croire véridique le témoignage de sa conscience) und die estheische »aspiration«, die jene innere Stimme bekräftigt, als eine Offenbarung des Wahren anzusehen (de croire révélatrice l'aspiration esthétique le confirmant). [2]) Diese »aspiration«, dieses Streben, diese innere Stimme sind psychologische Tatsachen oder Vorgänge. Warum wäre es also unwissenschaftlich anzunehmen, daß sie der Wahrheit ebensogut entsprechen, wie irgend welche physiologische Erfahrungen?

Diese Sehnsucht gibt dem Menschen, den sie erfüllt, ein inniges Gefühl seiner Würde und seines Wertes (un sentiment intime de sa dignité et de sa valeur), und eben diese Würde und dieser moralische Wert sind, wie wir gesehen haben, die sichersten Grundlagen der »Cité de la Paix«.

In einem schönen Brief vom 15. November 1906 an Professor Hémon schrieb Sully Prudhomme: »Wenn man auch nicht geradezu beweisen kann, daß die Vorschriften der praktischen Moral für uns verbindlich sind, so fühlt man es (en général on le sent). Man nimmt sie um so bereitwilliger an, als sie nicht nur in dem gewöhnlichen Leben nützlich sind, sondern auch förderlich sein könnten, wenn man, nach diesem Leben, vor

[1]) Brief vom 10. November 1906 an meinen Kollegen Camille Hémon.

[2]) Ebenda.

irgend einem Richter Rechenschaft ablegen müßte ... Ich muß gestehen, daß ich, durch diese instinktmäßige Furcht vor einem höchsten Gericht, das für mich unsichtbar bleibt, einer innern Neigung zum Mystizismus nachgebe ... Am Abend ist es mir manchmal, in den Augenblicken der Andacht, die bei mir dem Schlaf vorangehen, vorgekommen, daß ich eine innere Stimme hörte, die ungefähr folgendes murmelte: »»Wieder ist ein Tag verflossen, und ich bin auf dem Weg, der mich ins Unbekannte führt, einen Schritt weiter gegangen ... Wer weiß aber? Wäre dieser Weg nicht ein langsames Hinaufsteigen? ... Ich weiß nicht, was mich nach diesem Leben erwartet, aber ich kann mich nicht enthalten, zu hoffen oder genauer mich zu sehnen (je ne puis me défendre d'espérer, plus exactement d'aspirer); und das, sobald sich das Schöne in einer harmonischen, plastischen oder musikalischen Form offenbart (dès que le Beau transparaît dans une forme harmonieuse, plastique ou musicale) ... Für das Herz sind Blindheit und Taubheit nicht vollständig (la cécité et la surdité ne sont pas entières pour le cœur). Diese Form ist für mich die Offenbarung einer Glückseligkeit, die mich anzieht (cette forme est pour moi révélatrice d'une félicité qui m'attire).««

— — — — — — — — — — — — — — —

Der beschränkte Raum, der mir hier zur Verfügung steht, gestattet mir nicht Sully Prudhommes »Théorie de l'aspiration« bis ins einzelne darzustellen und zu zeigen, wie er sie anwendet

a) auf die »allgemeine Theorie des Ausdrucks« (Théorie générale de l'expression),

b) auf das Gebiet der Dichtung (L'aspiration poétique),

c) auf das Gebiet der Ästhetik überhaupt (L'aspiration esthétique),

d) auf die Ethik (L'aspiration morale),

e) auf das religiöse Gebiet (L'aspiration religieuse).

Aber die vorhergehenden Erörterungen genügen, um zu beweisen, wie wenig der gewöhnliche Agnostizismus und der kurzsichtige Skeptizismus unseren Dichter und Denker befriedigen konnten, und wie kräftig er die Notwendigkeit betonte, den Glauben an dasjenige nicht zu verlieren, was unseren Sinnen entgeht.

Was Sully Prudhomme nicht zu beweisen vermochte, hat er nicht aus diesem Grunde leugnen wollen. Man muß lernen, sagte er manchmal, auch sein »Nicht Wissen« zu gestehen (avouer ne pas savoir); und bis zu seinem Tode hat er gehofft, daß uns die ununterbrochene Entwicklung der Wissenschaft einst gestatten wird, mehr Licht auf die metaphysischen Probleme zu werfen.

— — — — — — — — — — — — — — —

Weit entfernt, das religiöse Gefühl gering zu schätzen, wollte es Sully Prudhomme im Gegenteil vertiefen und aufklären. Der letzte Brief, den er an den gelehrten Redakteur des »Mercure de France« schrieb, ist in dieser Beziehung sehr bezeichnend: »Die religiöse Idee, sagt er, wird unter dem Einfluß der exakten Wissenschaften jeden Anthropomorphismus mehr und mehr aus dem Wesen der Gottheit ausschließen; aber das religiöse Gefühl selbst wird als moralisches Bedürfnis unaus-

löschlich bleiben, und keine Evolution dieses Gefühls wird jemals zur Vernichtung der Idee der Gottheit führen.«

»Ach, mein Gedanke fühlt, als wär' er rings in Banden,
Mein Herz besitzt mehr Schwung, als meine Leier Kraft.«

* * *

»O, gebt mir Schwingen!«

* * *

»Daher es kommt, daß all mein Leben
Im Traume, schwach und ungewiß,
Ich schlepp' ein unheilbares Streben,
Nach einem fernen Paradies.« [1])
(Das Muttermal)

— — — — — — — — — — — — — — —

Somit erschien uns Sully Prudhomme als der hervorragende Vertreter einer ernsten und stürmischen Periode in der Entwicklung der französischen Philosophie. Er war durch und durch ein Kind seiner Zeit, ein Forscher, der im Wirrwarr der modernen Geisteskonflikte seinen Weg suchte und in den Ergebnissen der modernen Wissenschaften keine Befriedigung finden konnte. Seine Anschauungen waren in stetem Fluß, eben weil er sie jedesmal sozusagen neu erlebte. Eben aus diesem Grunde sind bei ihm die an sich schon edlen und tiefen Gedanken vielleicht weniger interessant als das Ringen mit und nach ihnen, als der innere Kampf mit jener Sphinx, von der er spricht, mit den höchsten Rätseln der Philosophie und Theologie, die seit Jahrtausenden den menschlichen Geist plagen und beängstigen.

»Ich fühle in mir, schrieb er vor einem Jahre an einen Freund, ich fühle in mir das heftigste Verlangen, zu erfahren, was das Weltall erklären und rechtfertigen kann (ce qui explique et justifie l'univers), warum es besteht (sa raison d'être), was es eigentlich unter den zahlreichen Erscheinungen ist, durch die es sich unseren Sinnen offenbart; mich brennt die Begierde, der Welt Ursprung und Zukunft zu kennen (l'origine et la destinée du monde). Diese leidenschaftliche Wißbegierde gleicht einer unglücklichen Liebe, die im voraus auf den Besitz ihres Objektes verzichtet (une curiosité passionnée, pareille à un amour malheureux qui renonce d'avance à la possession).«

Nur wenige Vergleichungen könnten von der Wißbegierde des Dichters ein treffenderes Bild geben. Besser als irgend ein moderner Denker hat sie Sully gekannt, jene Sehnsucht (aspiration) unserer Zeit, jene tragische Resignation des heutigen Forschers, der trotz all' seiner Bemühungen das »Ding an sich« niemals zu erreichen vermag und dennoch suchen will, obschon er wohl weiß, daß seine Vernunft nicht zum Ziele gelangen wird.

Besser als irgend ein Kritiker hat Sully Prudhomme selbst die Bedeutung seines philosophischen Werkes verstanden. Er hat eingesehen, er wäre vor allem ein Vorläufer, ein Aufklärer, der zukünftigen Denkern

[1]) Übersetzung von J. Schnitzler.

den Weg bereitet hat. Kurz vor seinem Tode hat er auf sein philosophisches Werk einen Rückblick geworfen, um es in wenigen Worten, die diesen Aufsatz beschließen mögen, folgendermaßen zu beurteilen:

»Meine philosophischen Schriften bilden kein einheitliches System, das den Grund, die Ursache und die Evolution des Weltalls erklären könnte. Ich habe keine positive Antwort auf diese Hauptprobleme gefunden ... Aber meine Unwissenheit in dieser Beziehung vernichtete nicht meine Anstrengungen, um zur Kenntnis des Wahren zu gelangen; sie machten keineswegs aus meiner Philosophie eine Schule, die zum Skeptizismus führen könnte (une école de scepticisme). Gott bewahre! Ich habe mir ein bescheideneres Ziel gesteckt. Ich wollte mich damit begnügen, die verschiedenen Bestandteile des Problems so genau als möglich zu analysieren, sowie die Mittel, die der menschlichen Vernunft zur Verfügung stehen, um dieselben zu lösen. Wie ein Kundschafter habe ich den Boden untersucht und die unentbehrlichsten Werkzeuge vorbereitet (j'ai exploré en éclaireur le terrain de la recherche et j'en ai préparé les instruments les plus indispensables). Meine Forschung ist vor allem eine psychologische gewesen, und ich wage es, zu hoffen, daß die vorsichtigen Geister (les esprits prudents) daraus irgend welchen Nutzen für ihre persönlichen Untersuchungen ziehen können ... Mein Ehrgeiz ging nicht weiter (Mon ambition n'alla pas au delà).«

---

2. Linné als Lehrer

Von Professor G. Hamdorff in Malchin

(Schluß)

Ähnlich verfuhr Linné mit dem Schweizer Ehrhardt, der als Apothekergehilfe nach Stockholm und von da nach Upsala kam und $3^1/_2$ Jahre (vom April 1773 bis zum September 1776) Linnés Schüler war, also nach der Zeit, da »der Archiater noch selbst mit seinen Schülern die Felder abstreifte in diesem schönen Lande«. Mein Lehrer — so schreibt er in einem Briefe vom Jahre 1779, also 2 Jahre nach Linnés Tode — war schon alt und sah seinem Ende entgegen. Fragte ich ihn nach Kryptogamen, so antwortete er offen, vor 30 Jahren habe er solche Pflanzen gekannt, aber nun müsse er andern deren Untersuchung und Bestimmung überlassen. Oft ging ich im Zweifel nach Hammarby, oft kehrte ich auch mit Zweifeln nach Upsala zurück.« Nach seiner Rückkehr nach Deutschland ließ sich Ehrhardt in Hannover, dann in Herrenhausen nieder und ward zum »Königlich-Großbritannischen und Churfürstlich Braunschweig-Lüneburgschen Botanicus« ernannt. Er war (nach Fries) einer der bedeutendsten Schüler Linnés und bewahrte seinem Lehrer und der Stätte seiner Ausbildung zeitlebens eine dankbare Erinnerung. Seinen Lehrer nannte er stets den »göttlichen Linné«. Daß übrigens Linné von andern Schülern, falls sie vermögend waren, seinen oft recht eingehenden Unterricht sich gut bezahlen ließ, gibt auch Fries zu, der sonst Linné gegen den Vorwurf des Geizes in Schutz nimmt (und das Verhalten gegen die

genannten Männer zeigt ja den sonst gewiß sparsamen Hochschullehrer in anderm Lichte); Fries erzählt (II, 13) von den russischen Baronen Domidoff, die ein Jahr lang Linnés Unterricht genossen und dafür nicht weniger als 3500 Taler bezahlten.

Von hervorragenden Ausländern nennt Fries weiter die Schleswiger Fabricius, der 1808 als Professor zu Kiel starb und Zoega, der nach seiner Heimkehr aus Upsala Demonstrator am botanischen Garten zu Kopenhagen ward und dort als Etatsrat im Jahre 1788 starb. Von Fabricius besitzen wir eine eingehende Schilderung von dem Verhältnisse zwischen Linné und seinen Schülern. Sie ist abgedruckt im »Deutschen Museum«, 5. Stück, Leipzig. 1780 und findet sich auch wiedergegeben in Stövers Leben des Ritters Karl von Linné, Hamburg 1792, Band 2, S. 98 ff.

»Zwei ganze Jahre — so erzählt Fabricius — nämlich von 1763 bis 1764 — Linné war damals in seinem 56. Jahre — habe ich das Glück seines Unterrichts, seiner Leitung, seines vertrauten Umgangs genossen. Kein Tag verging, an dem ich ihn nicht gesehen, an dem ich nicht teils seinen Vorlesungen beigewohnt, teils auch oft mehrere Stunden mit ihm in freundschaftlichen Gesprächen zugebracht habe. Des Sommers folgten wir ihm aufs Land. Wir waren unser drei: Kühn (ein Amerikaner aus Philadelphia) Zoega (s. o.) und ich: alle Ausländer. Des Winters wohnten wir gerade gegen ihn über, wo er fast alle Tage in seinem roten Schlafrocke und einer grünen Pelzmütze, mit der Pfeife in der Hand zu uns kam. Er kam auf eine halbe Stunde und blieb eine ganze, manchmal zwei. Seine Unterhaltung war dabei äußerst munter und angenehm. Sie betraf entweder Anekdoten von Gelehrten seiner Wissenschaft, die er in oder außerhalb seines Vaterlandes gekannt hatte, oder auch Aufklärungen unserer Zweifel und sonstigen Unterricht. Er lachte dabei aus vollem Herzen, zeigte ein fröhliches Gesicht und eine Offenheit, die hinlänglich bewies, wie sehr seine Seele zur Geselligkeit und zur Freundschaft aufgelegt war.

Noch weit glücklicher war unser Landleben. Wir wohnten etwa eine halbe Viertelmeile von seiner Wohnung — zu Hammarby — in einem Bauernhause, wo wir unsere eigenen Einrichtungen und unsere eigene Wirtschaft hatten. Er stand im Sommer sehr früh auf, mehrenteils um 4 Uhr. Um 6 Uhr kam er, weil er in seinem Hause noch bauen ließ, zu uns, frühstückte, las über die »Ordines Naturales Plantarum« so lange, wie er Lust hatte, gemeiniglich bis gegen 10 Uhr. Nachher gingen wir bis 12 auf die umliegenden Felsen, welche uns Unterhaltung genug durch ihre Produkte verschafften. Nachmittags gingen wir zu ihm in seinen Garten, und des Abends spielten wir größtenteils Trisett mit seiner Gemahlin.

Sonntags war die ganze Familie fast alle Zeit bei uns, und alsdann ließen wir einen Bauernkerl mit einem Instrumente kommen, das einer Violine ähnlich sah, nach welchem wir in der Scheune unseres Bauernhauses tanzten, daß es eine Lust war . . . Der Alte rauchte unterdes mit Zoega — der ohne körperliche Stärke und Wohlgestalt war — seine

Pfeife Tabak, sah zu, tanzte auch wohl, doch nur selten, einen polnischen Tanz mit, worin er uns Jüngeren alle übertraf. Er hatte es gern, wenn wir dabei recht munter, sogar lärmend waren, sonst fürchtete er, wir wären nicht vergnügt. Unvergeßlich werden mir diese Tage, diese Stunden sein, und angenehm ist mir jede Erinnerung derselben.

Seine besondere Güte gegen uns hatte aber darin ihren Grund, daß wir Ausländer waren ... Er fand, daß wir seine Wissenschaft liebten, uns mit Eifer darauf legten, und es war ihm angenehm, seiner Nation zu zeigen, daß seine Wissenschaft außerhalb des Landes geschätzt wurde, da sie in Schweden zu sinken anfing. Er liebte zugleich die Unterhaltung von seiner Wissenschaft, die ihm nur zu sehr in Upsala fehlte. Sie war fast sein einziges Gespräch, sein einziger Gedanke ...

Seine Seele war vorzüglich schön, ob ich gleichwohl weiß, daß man ihn mancherlei beschuldigte; sein Verstand scharf, durchdringend und schon in seinem Auge sichtbar (von seinen Augen sagt F. vorher: sie waren die schönsten, die ich je gesehen ..., sie hatten einen Glanz und etwas Durchdringendes, das ich sonst nie gefunden. Es trafen mich oft Blicke, als wenn er meine Seele durchschauen wollte). Der größte Vorzug aber bestand in der zusammenhängenden Ordnung, in welcher seine Gedanken sich folgten. Alles, was er sagte und tat, war geordnet, war systematisch ...

Die Verdienste Linnés um die Wissenschaft sind ungemein groß (schreibt Fabricius im 6. Stücke des deutschen Museums). Nicht allein erweiterte er sie selbst ansehnlich, sondern er hat überdem eine sehr beträchtliche Menge der würdigsten Schüler gezogen. Er wußte ihnen, teils durch den herrlichen Vortrag in seinen Vorlesungen, teils durch seine Exkursionen und seinen Umgang eine Liebe zu der Naturhistorie beizubringen, die sie nachher nie verließ und sie antrieb, sowohl große und wichtige Reisen zu unternehmen als auch die Wissenschaft durch Beobachtungen im Vaterlande zu bereichern. Es sind wohl wenige Lehrer gewesen, die das Glück gehabt haben, eine solche Menge Schüler zu bilden, die alle etwas zur Erweiterung der Wissenschaft beigetragen, und wohl kein Land, welches der Naturhistorie wegen so viele Reisende ausgesandt hat.«

Fries gibt in Beilage XIX ein Verzeichnis der bedeutendsten Schüler; unter den deutschen ist der spätere Professor der Zoologie zu Erlangen, Schreber zu nennen, der im Frühjahr 1760 nach Upsala kam, dort zum Doctor medicinae promoviert ward, wobei ihm Linné das Zeugnis ausstellte, daß er in der Naturgeschichte außerordentlich beschlagen sei, und der dann während des Sommers in Hammarby Linnés Unterricht genoß. Er blieb auch nachher beständig mit seinem geliebten Lehrer in Verbindung und besorgte die zweite Auflage von dessen Materia medica.

Von den »Aposteln« aber, wie Linné die aus Schweden ausziehenden Forschungsreisenden zu nennen liebte, erlitten mehrere in der Fremde den Märtyrertod, doch das hinderte nicht, daß sich immer neue erboten, »zu derselben Entbehrung, demselben Kampfe, demselben Tode auszuziehen«. So ward das kleine, durch seine Könige, namentlich Karl XII., aus der

Großmachtstellung gestürzte Schweden durch Linné und dessen Sendboten zur Großmacht auf dem Gebiete der Naturgeschichte, und mit berechtigtem Stolze schreibt Fries: »Die Ehrensäule, die jeder von diesem sich errichtet hat, ist dauernder als Erz.«

Der erste von diesen Sendlingen und zugleich der erste Märtyrer ist Christopher Ternström, der nach China gehen und unter anderm auch »lebende Goldfische für Ihre Königliche Hoheit« mitbringen sollte. Er starb, ehe er sein Ziel erreichte, im Dezember 1746 bei Polo Candor, einer Inselgruppe bei Kambodscha. Sein Name ist von L. verewigt in der Familie Ternströmiaceae, der die chinesische Teepflanze angehört.

Ein anderer, Pehr Kalm, ging im Oktober 1747 nach Nordamerika; Baron Bjelke hatte nämlich der Akademie der Wissenschaften den Vorschlag gemacht: man solle einen naturkundigen Mann in »eines von den Gebieten der Erde senden, das etwa unter der Polhöhe wie Schweden liege, um dort Beobachtungen zu machen und allerlei Gewächse zu sammeln, besonders Samen von solchen, die besonderen Nutzen gewährten, sei es als Nahrung, sei es zu gewerblichen Zwecken oder im Haushalte und in der Heilkunde«. Linné hatte diesen Vorschlag mit Eifer ergriffen und Amerika als Ziel ausersehen, wo eine Art Maulbeerbaum (Morus rubra) wuchs, der wohl in Schweden gedeihen und zur Aufzucht der Seidenraupe dienen konnte. Kalm blieb in Amerika bis zum Jahre 1751 und brachte unter anderm den wilden Wein (Ampelopsis quinquefolia) und eine wohlriechende Himbeere (Rubus odoratus) mit, die bald große Verbreitung fanden.

Lehrreich sind die Mitteilungen über die Kosten dieser Forschungsreisen. Für Kalms Reise gibt Fries 24000 Taler Kupfermünze an; für die Ausrüstung eines dritten Schülers, Hasselquist, zu einer Reise nach Palästina brachte Linné, der sich selbst mit 100 Talern Kpfm. beteiligte, durch Universitätsstipendien und freiwillige Gaben einzelner im ganzen 7000 Taler Kpfm. zusammen, und schreibt stolz von einem »Beispiele, das man kaum bei den reichsten Völkern finden kann«. Leider starb auch dieser Jünger, nachdem er Judäa, einen Teil des steinigen Arabiens, Samaria, Galiläa und einen großen Teil von Syrien bereist hatte, auf der Heimreise zu Bagda bei Smyrna. Da Hasselquist auf der Reise 14000 Taler Kpfm. Schulden gemacht hatte, wurden seine Sammlungen und Tagebücher als Pfand zurückbehalten, und erst auf Linnés Betreiben löste die Königin Luise Ulrike die Pfänder ein.

Wieder andere gingen nach Ostindien und bis Java. Besonders aber reizte Linné die Erforschung der Länder am Kap der guten Hoffnung; denn — so schreibt er — »kein Ort in der Welt hat soviel seltene Gewächse, Tiere, Insekten und andere Naturwunder wie Afrika, und die Natur (des Erdteils) hat sich gewissermaßen am Kap verdichtet (konzentriert)«. Zu einer Reise dorthin ersah er seinen Schüler Marten Kähler aus; allein die ostindische Kompagnie in Holland gab ihre Erlaubnis zum Besuche des Landes am Kap nicht, und erst in den Jahren 1772 bis 1775 gelang es einem anderen Schüler Linnés, Thunberg, der in den Dienst der holländischen Kompagnie getreten war, um als deren Angestellter nach Japan zu

kommen, vorher das Kapgebiet zu bereisen; er entdeckte 300 neue Pflanzenarten.

So wurden diese Reisen zwar — wenn sie glückten — für Linné eine Quelle der Freude, im anderen Falle aber ein Gegenstand der Sorge und des Kummers. Schon 1752 schreibt er an Mergentin: »Gott bewahre mich vor solchen Reisen; niemals mehr werde ich einem Schweden raten, außer Landes zu gehen, und wenn ich so alt werde wie Methusalem.« Und ein andermal (1756): »Die vielen, die ich auf Reisen geschickt habe, haben mich viel gekostet und haben viele graue Haare auf mein Haupt gebracht. Und was habe ich gewonnen unter Sorgen, Unruhe, Verdruß, Gram und oft Leid als ein paar trockene Kräuter! Nun geht es mir am Ende wie dem Maulwurfe, der, ehe er stirbt, die Augen offen bekommt und die Nichtigkeit der Welt erkennt. Noch liegt vor mir die schwere Zeit, wo man nach und nach abstirbt ... und alle Lust vergeht. Da wird es für mich ein Vergnügen sein, die Welt sich anstrengen und abmühen zu sehen, aber ich will passen.« Gerade in diesen Jahren lebte Linné in großen Sorgen um einen seiner liebsten Schüler Löfling, den er 1750 nach Spanien geschickt hatte, wo zu seinem Bedauern »ein so barbarischer Zustand in der Botanik« herrschte. Löfling blieb dort bis zum Jahre 1753, dann ging er mit einer von der spanischen Regierung ausgerüsteten Erforschungsgesellschaft nach Südamerika. Nach einem Besuche der kanarischen Inseln landete die Gesellschaft am 11. Mai 1754 zu Cumana, der Hauptstadt von Neu-Andalusien. Löfling machte dort reiche Beute in dem Lande »das kein Botaniker vor ihm gesehen oder erforscht«. Vergnügt schrieb Linné, als die ersten Berichte eintrafen über seinen Schüler: »er geht auf die Weide in Gottes Kohlgarten mit offenen Augen und gesundem Verstande.«

Allein bald darauf mußte Löfling von Fieberanfällen schreiben, dann ließ er nichts mehr von sich hören, bis endlich im Sommer 1757 das Gerücht aus Spanien nach Schweden kam: »der große Adler (wie Linné ihn scherzweise nennt) ist tot.« Im Februar 1756 war er zu Merercuri in Guyana dem Fieber erlegen.

Linné hat danach in der Tat selbst keinen Anstoß mehr zu Forschungsreisen gegeben, aber die Reisen hörten darum nicht auf. Ja, es verging selten ein Jahr, daß nicht einer oder mehrere von Linnés Schülern auf einer Forschungsreise begriffen waren. Und wenn auch Linné selbst sich wenig oder gar nicht um die Beschaffung der nötigen Mittel kümmerte (diese wurden aus freien Stücken zur Verfügung gestellt), so war er doch bei der Auswahl der Reisenden behilflich und hielt mit seinen Ratschlägen nicht zurück. Gelohnt ward ihm freilich auch das nicht immer. So ward auf Linnés Empfehlung ein junger Student, Daniel Rolander, der bei Linnés Sohn Hauslehrer gewesen war, im Jahre 1755 (oder 1754) nach Surinam geschickt. Er hielt es aber in dem heißen Lande und in der beständigen Angst vor den mancherlei Tieren, namentlich giftigen Insekten, nicht länger als 7 Monate aus. Dann kehrte er zurück, ließ sich aber bei Linné nicht sehen, und schickte nur einige lebende Cochenille-Kaktus mit den bekannten Läusen nach Upsala. Und auch über dieser Sendung

waltete ein Unstern. Linné leitete gerade eine Disputation, erzählt Fries mit Linnés eigenen Worten (II, 101) und »der Gärtner, der das Gewächs in Empfang nahm, sah das Kerbtier für Ungeziefer an, das entfernt werden mußte, und das tat er denn auch so gründlich, daß nicht eine einzige Larve übrig blieb. Sowie der Archiater heimkam, fragte er sogleich, ob der verschriebene Kaktus angekommen wäre, und ob sich darauf Larven befunden hätten. »Ja«, antwortete der Gärtner, »er war voller Larven, aber der Herr braucht nicht deswegen besorgt zu sein; ich habe sie schon alle zusammen weggebracht« ... Damit war Linnés Hoffnung zerstört, die Cochenillelaus in Schweden einzuführen, um sie in der Orangerie zu züchten, und das griff ihn so an, daß er Migräne bekam wie er sie noch nie so schwer gehabt hatte. (Mit der Einführung des Tees ging es ihm später nicht besser. Ein Kapitän Ekeberg hatte (1763) mehrere lebende Teepflanzen aus China mitgebracht, und auf Linnés Bitte sandte er von Göteborg aus einige Pflanzen nach Upsala. Die erste Sendung verunglückte und nun bat Linné mit rührenden Worten um Zustellung der noch übrig gebliebenen Pflanzen. Er versprach dem Überbringer, der die Pflanze in einem Topfe oder in der Hand nach Upsala brächte, 100 Taler Kpfm. für seine Mühe; er schätzte die Dauer der Reise auf 14 Tage. Frau Ekeberg kam selber nach Upsala in einer Kutsche und hielt den Kasten mit den Teepflanzen während der ganzen Fahrt auf ihren Knien. Linné war hocherfreut und beeilte sich in schwedischen und ausländischen Zeitungen die frohe Mär zu verkünden, daß es ihm gelungen war, lebende Teepflanzen zu erhalten, was bisher in keinem anderen europäischen Lande geglückt war. Schon im Jahre 1755 wollte ein Ungenannter in Schweden chinesischen Tee gezüchtet haben, doch als Linné eine Probe davon bekam, erkannte er die gerösteten Blätter alsbald als die Blätter der kriechenden Weide (Salix repens). Im Jahre 1757 sollten dann in Göteborg 2 lebende Teepflanzen aus China angekommen sein; auf Linnés Antrag bewilligte das Konsistorium der Universität 300 Taler Kpfm., um die kostbaren Pflanzen nach Upsala kommen zu lassen. Sie wurden eingepflanzt, aber als sie nach einigen Jahren zum Blühen kamen, erkannte man, daß es nicht Tee, sondern Kamelien waren. Die neuen Pflanzen aber waren wirkliche Teepflanzen. Sie gingen auch gut an und kamen zum Blühen. Aber sie vertrugen das schwedische Klima nicht und gingen ein; das letzte Mal werden sie im Jahre 1769 erwähnt. So mißglückte auch dieser Versuch »die Pforte zu verschließen, durch die alles europäische Silber hinausgeht«.

Auch Australien und die Südseeinseln wurden in den Bereich der Forschung gezogen. David Solander, ein tüchtiger Schüler, den er auf Ansuchen nach England geschickt hatte, um das Studium der Naturgeschichte zu fördern, begleitete von dort Josua Banks auf seiner Weltumsegelung (1768—1771). Er brachte nicht weniger als 1200 neue Pflanzengattungen und 100 Tiergattungen zumeist aus Australien nach England, wo er am britischen Museum verblieb. Mit Cook und Forster aber zog der letzte Apostel Linnés, Anders Sparrmann, der 1772 mit einem Stipendium nach dem Kaplande gegangen war, von dort in das

antarktische Gebiet. Im Jahre 1775 kehrte er nach Zurücklegung von 60000 Seemeilen zum Kaplande zurück, durchstreifte noch 8 Monate das Hottentotten- und Kaffernland und kam 1776 wieder nach Schweden. Allein Linnés Kräfte waren durch Schlaganfälle gebrochen, und er konnte sich nicht mehr an den mitgebrachten Schätzen erfreuen.

Linné mußte zu Ende des Jahres seine Vorlesungen einstellen und lebte nur als eine Ruine noch 1 Jahr.

Fries schließt den Abschnitt über »Linné als Lehrer, seine Schüler und sein Verhältnis zu diesen« (II, 85) mit den Worten des schwedischen Naturforschers Retzius (1742—1821), der zwar nicht Linnés Schüler gewesen, aber doch mit ihm zusammengetroffen ist. In der Vorrede zu seinem Prodomus Florae Scandinavicae schreibt dieser »Riese an Gelehrsamkeit«, wie ihn Lindfors genannt hat: »Höchstens 20 Stunden war ich zusammen mit dem unvergleichlichen Manne, aber ich glaube, davon ebenso großen Nutzen gehabt zu haben wie von zwei Jahren Vorlesungen ... Ich glaubte (anfangs) die Linnésche Methode leide in mehrfacher Hinsicht an Mängeln, und in meiner Eigenliebe und in jugendlichem Übermute glaubte ich ihnen abhelfen zu können. Aber wie gründlich ward mein Übermut gedämpft in den wenigen goldenen und unschätzbaren Stunden, die mir vergönnt waren zur Unterhaltung mit diesem weltberühmten Greise! Ich lernte einsehen, wie gedankenlos ich geurteilt hatte, als ich die Vollkommenheiten als Fehler angesehen hatte, und daß meine Verbesserungen nur Verwirrung anrichteten, die jener über die Maßen scharfblickende Mann so sorgfältig zu vermeiden gesucht hatte ... Das Kennzeichen eines wirklichen Meisters der Wissenschaft ist, daß er dem schwachen und unsichern Fassungsvermögen des Anfängers zu Hilfe kommt, daß er nicht auf die Jagd nach andrer Fehlern geht, sofern er nicht die Absicht hat, deren Quellen aufzudecken, und daß er die aufgefundenen Fehler in aller Stille berichtigt, wenn nicht der Fortschritt der Wissenschaft das Gegenteil verlangt. Von solcher Gesinnung war der selige von Linné, und darin sollten alle seine Anhänger ihm gleich zu werden suchen.«

Fries fügt diesem Urteile eines zeitgenössischen Naturforschers noch die Worte eines späteren bei, Elias Fries, der in seinen »Botanischen Ausflügen« (Botaniska Utflykter 1851, III, 78) sich über Linnés Verdienste um die Naturwissenschaften äußert: »Was Gustav II. Adolf und seine Heldenschar in politischer Hinsicht für Schweden waren, das ward Linné mit seinen Schülern für die Naturwissenschaft. Jedes Volk, das in der Weltgeschichte auftritt, hat seine Heldenzeit gehabt; jede Wissenschaft, die zu einer höheren Entwicklung gelangt ist, ihre Ritterzeit. Für die Botanik ist es das Linnésche Zeitalter, auf das wir mit vollem Rechte das (nur wenig veränderte) Wort des Dichters anwenden können:

»Nie kommt die Zeit, da sein Gedächtnis schläft;
Noch findest du ein Land, das seines Gleichen hat.«

»Det finns ej tid, som dessa minnen söfver,
Det finns ej land, som deras like har.«

3. Die freie bayerische Schulzeitung,

geleitet vom Lehrer Jakob Beyhl in Würzburg, auf die wir bereits mehrfach aufmerksam gemacht haben, zählt jezt 6600 Abnehmer, gehört demnach zu den gelesensten Lehrerzeitungen in Deutschland. Und sie verdient es in vollstem Maße. Die letzten Nummern waren angefüllt mit Darstellungen und Nachrichten über den Kampf, den die gesamte bayerische Lehrerschaft mit wenig Ausnahmen gegen das Ministerium führt, weil dieses bei den Erhöhungen der Beamtengehälter die Lehrerschaft in ungerechter Weise zurückgesetzt hat im Einvernehmen und mit Unterstützung der herrschenden Partei. Das Ministerium ist auch nicht davor zurückgeschreckt, den Führer der bayerischen Lehrerschaft wegen seiner freien Meinungsäußerung zur Rechenschaft zu ziehen, ihm einen Verweis zu erteilen und mit Dienstentlassung zu bedrohen! Daraufhin hat sich ein Schrei der Entrüstung in der gesamten Lehrerschaft, in der Kammer und in der Presse erhoben, von allen den Seiten her, die noch Achtung vor einer charaktervollen Persönlichkeit besitzen und die Überzeugung vertreten, daß ein Staatsbeamter nicht zum Schweigen verurteilt ist, sondern daß er frei und offen reden darf, wenn das allgemeine Beste es verlangt und seine Überzeugung ihn drängt, seine Ansichten auszusprechen.[1]) (Vergl. den Artikel von Justizrat Dr. Fr. Troll-München: »Die Preßfreiheit und der Fall Beyhl.« München N. N.)

R.

---

4. Viktoria-Universität in Manchester

Professor Findlay veröffentlicht den ersten Bericht über die Tätigkeit des pädagogischen Universitäts-Seminars, das ähnlich wie in Jena mit einer Übungsschule in 2 Abteilungen verbunden ist. (The Demonstration Schools Record, beeing contributions to the study of education by the department of education in the University of Manchester. Manchester, at the University Press 1908.) Während deutsche Universitäten die Notwendigkeit pädagogischer Studien an unseren Hochschulen ablehnen — siehe die freie bayer. Schulzeitung 1908 — blühen diese sowohl an den amerikanischen wie an den englischen Universitäten auf. Es genügt vorläufig, auf diese Tatsache aufmerksam zu machen. R.

[1]) S. d. »Tag« No. 283: Zur Freiheit des Wortes.



Pädagogisches

Beiträge zur Anschauung im geographischen Unterricht

Von Bruno Clemenz, Liegnitz

So viel auch schon über Anschauung im Unterricht geschrieben worden ist, der Inhalt befaßt sich meist mit Definitionen oder mit der Anwendung von Behelfen. Die Funktion der Anschauung als psychologisches Phänomen kommt dabei nicht über ein Duplikat zu Herbart, Pestalozzi oder Kant hinaus. Für den Unterricht wichtiger ist es aber, von der Sache selbst zu handeln statt über die Sache. Gerade die Erdkunde ist ein besonders wichtiges Gebiet, wenn von Anschauung geredet wird. Das wird jetzt erst, wie es scheint, klar erkannt, da sich die Erdkunde selbständig gemacht hat und nicht mehr Stiefkind-Stellung einnimmt. Damit kommt auch in das deutsche Lehrmittelwesen ein neuer Zug, der Beachtung verdient. Aber auch wissenschaftlich hält man es mehr als sonst für zweckmäßig, sich mit der Veranschaulichung im geographischen Unterricht zu befassen.

Auf einigen Blättern will ich einige Beiträge skizzieren, die von bekannten oder unbekannten Dingen handeln werden, aber im Sinne der pädagogischen Theorie.

* * *

Das Stereoskop ist ein sonderbarer Fall für die im pädagogischen Leben eigentümliche Erscheinung, Dinge, die sich für den Unterricht vortrefflich eignen, anscheinend nur deshalb nicht Verwendung finden, weil sie ursprünglich nicht für den Unterricht bestimmt waren. Das Odium des Luxusartikels muß solchen Behelfen erst abgestreift werden. Dazu gehören Leute, die von Jugend auf von der Wichtigkeit dieser Dinge überzeugt wurden — und dazu wieder Versuche, mutige Versuche und nachhaltige Anfänge in der Schule. Wieviel Einfluß die Theorie, die vielmals unfruchtbar gescholten, auf die Gestaltung der Unterrichtspraxis hat, kann man aus dem allgemeinen Hinweis schließen, daß die unbelesene

Lehrerschaft auch in praxi meist still steht oder stand. Erst die großartige Entfaltung der Presse, der pädagogischen Zeitschriften-Presse hat zur lebhaften Anfeuerung unserer Arbeit geführt. Soweit meine Kenntnis reicht, ist das Stereoskop noch nicht zu den gemeinen Unterrichtsmitteln zu rechnen. Vielleicht daß man in den größeren Städten durch die in Deutschland in zahlreichen Filialen verbreiteten Kaiser-Panoramen darauf gekommen ist. Denn die Lehr- und Handbücher der Methodik nennen das Stereoskop kaum, geschweige, daß sie es einer Würdigung wert hielten. Eine Gesellschaft, die für ihre Erzeugnisse wenig Reklame macht, die Neue Photographische Gesellschaft in Steglitz-Berlin, hat Stereoskop und stereoskopische Bilder erst volkstümlich gemacht oder ist doch auf dem besten Wege dazu. Und zwar allein durch den Umstand der Billigkeit. Solange die stereoskopischen Photographien nur für ganze und halbe Mark zu haben waren, stand die große Menge und auch die Schule diesem ausgezeichneten Anschauungsmittel fern.[1]) Durch die genannte Gesellschaft sind nun die Preise für die unveränderlichen Bromsilber-Photographien auf 25 Pf. für je ein Stück heruntergegangen, und nun ist auch eine kleine Schule in der Lage, eine umfangreiche Serie von Bildern zu beschaffen; denn gesetzt, man legt jedes Jahr auch nur 10 M für Bilder an, so gewinnt man bald einen großen Bestand, der nie veraltet und mannigfach verwendbar ist. Gleichzeitig ist auch der Apparat selbst verbilligt worden und -- was ebenso interessant ist — vereinfacht und in der Handhabung praktischer geworden. Ein Apparat wird von der Neuen Photographischen Gesellschaft für 3 Mark geliefert; er besteht aus Holz und Aluminium, von den Gläsern abgesehen. Während die Kasten-Apparate umständlich in der Handhabung waren und zumeist gar nur reflektiertes Licht auf den Bildern ergaben, steht das Bild bei den neuen Apparaten frei im Lichten und wird nirgends beschattet, wenn der Beschauer vermeidet, selbst Schatten darauf zu werfen.

Es ist ein Unterschied in dem psychologischen Effekt, ob ich ein, obschon künstlerisch-natürlich koloriertes, Wandbild beschaue oder ein Stereoskopbild. Im erstern Falle kann ich eine Landschaft — solche seien zuerst einmal ins Auge gefaßt — nur im Vordergrunde sehen; denn der Mittelgrund und der Hintergrund sind vom Maler fast nie beabsichtigt wiederzugeben, was er geben will, rückt er in den Vordergrund. Dadurch entsteht immer der flächenhafte Eindruck, und es gehört ein erhöhter Aufwand an Phantasie dazu, das Bild zu multiplizieren und zur »Gegend« auswachsen zu lassen. Aber auch wer dieses Moment verwirft, wird zugeben müssen, daß ohne Phantasie kein Bild das bewirkt, was es bewirken soll: einen Eindruck vom Ganzen zu geben.

Bei geographischen Bildern macht sich sodann der Umstand geltend, daß man aus allerhand Absichten auf einem Blatte möglichst vieles zusammen-

---

[1]) Eine amerikanische Firma vertreibt zurzeit durch Reisende bei den Schulen stereoskopische Bilder zum Preise von nahezu 70 Pf. das Stück, die weder größer noch besser sind als die nur ein Drittel so teuren deutschen Fabrikate! Aber so muß es erst kommen, ehe wir selbst den Wert einer Sache einsehen!

drängen möchte, denn davon hängt die Verwertbarkeit usw. ab. Meist wird darüber hinausgegangen und zu viel dargeboten. Man denke an jene unglücklichen Versuche, ganze Jahreszeiten in Raum, Zeit, Leben, menschlicher Gesellschaft auf einen Moment zusammenzufassen! Und solche Bilder haben jahrzehntelang auf dem Throne der Anschauung gesessen!

Gegen diese Verirrungen wird jetzt doch von allen Seiten Front gemacht, und man kommt immer mehr auf das Gegenteil aus: wenig auf einem Bilde zu bieten, aber dieses natürlich! Wie v. Sydow von der pädagogischen Karte sagte: Nur die leer erscheinende Karte ist klar.

Die drei Momente, die hier kurz skizziert wurden, sind es, die Bild und Stereoskop, Wandbild und stereoskopisches Bild unterscheiden.

Also erstens: das Stereoskop-Bild zeigt uns Vorder-, Mittel- und Hintergrund — genau wie in der Natur. Und das kann gar nicht anders sein, denn die Okulare sind gebaut und gestellt wie die Augenlinse und geben genau denselben Eindruck, den ein sehr scharfes Auge in der Landschaft hat.

Zweitens: In viel weiterem Umfang gibt das Stereoskop-Bild ein Bild vom Ganzen, aus dem es stammt. Es kommt dabei weniger auf Breite und Tiefe der Ansicht als auf den Umstand an, daß das Akzessorische, was der Maler als zufällig beseitigt oder gar nicht beachtet, auf der photographischen Aufnahme zu finden ist. Die Wolkenbildung, überhaupt die Himmelserscheinung auf Bild und Stereoskop-Bild lehren das. Und hierbei kommen wir auf die Hauptsache: Beim stereoskopischen Bilde haben auch Kinder — auch solche in jüngern Jahren — eine dreidimensionale Ansicht, die Mitwirkung der Phantasie, oder wenn man will, des Verstandes, ist in erster Linie nicht so erfordert. Was aber die Plastik für die Naturanschauung bedeutet, das zeigen uns Kinder am besten: Konjunktionen-Zeichnungen interessieren sie weit weniger als Photographien: weil ihnen diese bei der obligatorisch angestrebten Rekonstruktion der Wirklichkeit mehr Anhaltspunkte bieten wie jene. Die Stereoskop-Bilder tun den dritten Schritt, indem sie uns bei diesem Bemühen sehr weit entgegenkommen, soweit, daß wohl nur anomale Seelenzustände nicht reagieren. Die ganze Perspektive einer Gebirgsansicht, wie sie in den Bilderserien der Neuen Photographischen Gesellschaft so oft zu finden ist, tritt in naturnachahmender Weite vor mein Auge.

Dazu tritt ein dritter Umstand, der den Stereoskop-Bildern eigen ist. Die Wandbilder stellen zwar meist einen ziemlich großen bildartigen Ausschnitt aus dem Naturfelde dar, allein, eben deshalb haftet ihnen der Charakter der »schönen Wahl« an: der Künstler hat einen »Glanzpunkt« gesucht, um in dem Bilde möglichst vielerlei zu zeigen. Zwar gibt es auch Serien von einer Landschaft (z. B. von Thüringen), allein es bleibt immer bei wenigem Ausgewählten. Das konnte zu der Täuschung führen, als ob die Natur überall voller »Glanzpunkte« sei. Sollen wir der Jugend die grenzenlose Mannigfaltigkeit der Natur zur Vorstellung bringen, sollen wir ihr zeigen, wie selbst innerhalb einer Landschaft die Abwechslung herrscht und sich fast nichts wiederholt, so machen sich wiederum die Stereoskopen geeignet durch die Reichhaltigkeit ihrer Bilder und die Viel-

heit ihrer »Serien«. Wer beispielsweise die ca. 130 Bilder vom Riesengebirge gesehen hat, kann sich selbstverständlich einer weit umfassenden Anschauung des wirklichen Naturcharakters des Gebirges erfreuen, als wer nur das Lehmannsche Doppelbild gesehen hat. So sind ferner vom Bayrischen Hochland an 150 Bilder, vom Rhein weit über 100 Bilder, von Berlin, Dresden, Düsseldorf große Serien erschienen, denen man durchweg das Zeugnis ausstellen muß, daß sie mit Geschick das Eigenartige und besonders den Naturcharakter in die Erscheinung bringen. Namentlich bei Gebirgsschilderungen wird der Mangel an geeigneten Lehrmitteln zur Veranschaulichung des Mannigfaltigen und (damit) zur Erzeugung eines Gesamteindrucks recht fühlbar. Hier sind die Stereoskopen ganz besonders am Platze.

Ferner bieten sie sich zur Verdeutlichung von Einzelheiten in unerreichter Weise dar. Wir sprechen von der Sächsischen Schweiz; unser Wandbild gibt wohl eine Ansicht der Bastei; aber von den eigentümlichen Bildungen und Erosionserscheinungen wie sie im Amselgrund, im Kuhstall und Uttewalder Grund so prachtvoll vorkommen, kann ich keine Anschauung bieten. Wer hilft? Nur der Stereoskop ist in der Lage, mit seinen vielen Einzelheiten auszuhelfen. Ganz für die allgemeine Geographie lassen sich lehrreiche Serien aus den verschiedensten Gebirgen und Ländern zusammenstellen. z. B. Beispiele für Gesteinsformationen, für Erosionswirkungen, für Seenbildungen, für Talbildungen, für Siedlungstypen u. s. f. Je reichhaltiger die Schulsammlung ist, desto größer wird die Mannigfaltigkeit der Verwendung.

Denn auch in anderen Unterrichtsfächern lassen sich Stereoskopen mit gutem Erfolg verwerten: In Naturkunde ist es interessant, einen Blick in zoologische Gärten zu werfen, zu sehen, wie sich die lebenden Tiere dort benehmen, denn, von einigen Städten sind solche Momentaufnahmen vorhanden. Im Geschichts- und Kunst-Unterricht greifen wir gerne zu den Serien mit historischen Denkmälern, ich denke da an die Siegesallee in Berlin, an die mehrere Hunderte großen Serien der Kunstschätze und Denkmäler von Rom, Bologna, Florenz, Venedig, Paris, Wien, Dresden, Düsseldorf.

Gerade für die Kunde fremder Länder wird das Stereoskop künftig ein gutes Anschauungsmittel sein: schon jetzt haben die Serien: Kairo, Syrien, Ägypten für den Unterricht den hohen Wert des seltenen Veranschaulichungsmittels. Wie interessant wäre es, wenn die Neue Photographische Gesellschaft auch von unsern Kolonien und fremden Ländern solche Bilder herstellen könnte! Das würde zur Gewinnung guter Vorstellungen (und damit auch zur Beurteilung der Dinge) wesentlich beitragen.

Neben der Karte müssen Wort und Bild am meisten im geographischen Unterrichte tun. Die Eindrücke dieser drei müssen sich vereinigen, um geographische Anschauungen zu erzeugen. Karten und Worte allein reichen erfahrungsmäßig beim Erwachsenen nicht aus, geschweige denn bei der Jugend. Das Bild ist unersetzlich, und jede wertvolle Bereicherung in dieser Hinsicht bedeutet eine Verbesserung des Unterrichts!

* * *

Stimmungsgeographie. Der Künstler unterscheidet sich vom gewöhnlichen Menschen dadurch, daß er gestaltet. Ungestalteter Stoff ist ihm nur Material; der andere nimmt dieses so hin wie es ist. Seiner Richtung nach gestaltet der Künstler die Eindrücke zu Poesie, Harmonie oder Bildwerken. Treten diese vor das Auge eines kunstempfindsamen Menschen, so erzeugen sie in ihm etwas von jener Stimmung nach, die der Künstler bei der Schaffung des Kunstwerkes hatte. So vermittelt uns mancher Dichter eine bessere Vorstellung von Landschaften als mancher Gelehrter mit Daten; die Gefühlswerte, die jener in seine Worte hineinlegt, wirken unmittelbar auf des Hörers Seele, die Vorstellungen, die dieser mittels Beschreibungen und Schilderungen erzeugt, nur durch den Kopf, und dann auch nur, wenn sie vorstellbar gemacht werden. Wer hätte nicht schon empfunden, was in Storms »Heidelied«, in Lenaus »Düsteren Landschaftsbildern«, in Goethes, oder Klaus Groths oder Franssens Naturmalereien liegt. Es ist nicht nur die Stimmung an sich, die diese Naturlyrik so angreifend macht; es ist die Wiedergabe der Natur. Der Genius des Dichters ist befähigter, einen vielfältigen Natureindruck in Worte zu gießen als der gewöhnliche Sterbliche, und dem Leser und Hörer geht bei andächtigem Hören solcher Poesien noch weit mehr auf, als in den Zeilen steht. Stimmungsgeographie nenne ich es, wenn mir Stifter die Heide so detailliert und so konzentriert lyrisch malt, daß keine Geographie an diese Kunst herannaht; Stimmungsgeographie ist es, wenn Rosegger die Alpenwelt so vielseitig und beredt vor Augen zaubert; Stimmungsgeographen sind A. W. Riehl, Theod. Fontane, Eichendorff, G. Allmers, Th. Storm. Eine prächtige Probe solcher Stimmungsgeographie bieten Fontanes »Wanderungen durch die Mark Brandenburg«, die soeben in billiger Ausgabe (bei Cotta in Stuttgart) erschienen sind. Stimmungsgeographie enthalten die von Ferd. Gregori herausgegebenen »Lyrischen Andachten« (bei M. Hesse, Leipzig), die für Wald, Meer, Morgen, Abend, Nacht, Gott und Natur eine Fülle von Naturliedern bringen, die sich in hervorragender Weise als Stimmungsgeographie anzeigen. Vermag man im Unterricht an geeigneter Stelle solche Naturlyrik einzustreuen, so kann man bei einigermaßen reifen Schülern und namentlich bei Schülerinnen auf eine ästhetische und zugleich ungeahnte geographische Wirkung gefaßt sein. Wer in Mädchenklassen Erdkunde erteilt hat, weiß das, wie sehr gerade die Mädchen für Ästhetik und Gemüt zu gewinnen sind und selbst sonst ihnen unverdauliche Kost annehmen, wenn man sie mit Gefühlsgehalt durch geeignete Poeme versüßt. Es kommt dazu, daß damit mehrfach gedient ist: das Dichterwort haftet meist dauernd im Gedächtnis und erzeugt bei späterer Erinnerung jede erstmalige Stimmung nach —, außerdem ist dem Kunstempfinden etwas bereitet worden, was ohnehin so selten im Schulleben ist.

* * *

Das Bild als Anschauungsmittel wurde zuerst in der Zeit der Renaissance gefordert, wie Dr. A. Hasl in seiner sehr lesenswerten Dissertation »Geschichte der Anschauungsmethode« (Würzburg, C. J. Becker, 1904) dartut. Erasmus von Rotterdam und Ludwig Vives haben zuerst

das Bild und seine Bearbeitung verschiedentlich einer besonderen Betrachtung gewürdigt. Vives sagt: »Anfangs ist es das Beste, das Leichteste, d. h. den Sinnen Zugängliche zu nehmen. Die Sinne ermitteln ja überhaupt jede Erkenntnis. Daher gehört an diese Stelle eine gewisse Darstellung, ein Gemälde der ganzen Natur, des Himmels und der Erde und der Dinge, die am Himmel, im Wasser, in Luft und Erde sind, so daß auf dem Bilde eine allgemeine Beschreibung des ganzen Erdkreises sich befindet.«[1]) Man findet, daß die Forderung, die später so intensiv erhoben wurde, hier bereits in einer bemerkenswerten Vollendung vorliegt. Da es sich nämlich um Erdkunde-Unterricht handelt, so will Vives, daß die Schüler einen Überblick über die Erde bekommen. Es soll ein allgemeines Gemälde der Welt gegeben werden; Vives verstand darunter wahrscheinlich ein heute unter dem Namen »Hauptformen der Erdoberfläche« bekanntes Darstellungsverfahren, mittels dessen vielerlei auf engen Raum dargeboten werden kann. Es ist ferner beachtenswert, daß so — wie Dr. Friedrich Kayser in dem Bande »Pädagogische Schriften« (Bibliothek kath. Pädagogik Bd. VIII) dartut, Ludwig Vives auch für den naturkundlichen Unterricht überhaupt Autopsie und für den philologischen Unterricht sogar noch einen Grad an Veranschaulichung verlangt, wie er heute nicht mehr oder noch nicht zu erreichen gestrebt wird. Im sprachlichen Unterrichte sollen Sammlungen von Gesteinen, Edelsteinen, Bildern usw. zur Stelle sein, die gelegentlich angezeigt werden und dem philologischen Unterrichte die nötige reale Grundlage geben sollen. Als Vorkämpfer für den Sachunterricht finden sonach die Pädagogen jener Zeit etwas mehr Beachtung, als ihnen gewöhnlich in der Geschichte des Anschauungsunterrichts eingeräumt wird.

Naumann, Fr., Die Erziehung zur Persönlichkeit im Zeitalter des Großbetriebs. Berlin-Schöneberg, Buchverlag der Hilfe, 1907. 50 Pf.

Die Schriften von Fr. Naumann bedürfen keiner Empfehlung. Es genügt, darauf aufmerksam zu machen, wenn etwas Neues seiner Feder entflossen ist. So wollen wir nicht unterlassen, auf obigen Vortrag hinzuweisen, der in geistvoller Weise interessante Parallelen zieht zwischen Großbetrieb in verschiedenstem Sinne und der Bedeutung der Persönlichkeit. Namentlich wird das Schriftchen in der Lehrerwelt Anklang und Zustimmung finden, die den Persönlichkeitswerten Verständnis entgegenbringt und sich dem Großbetrieb des Schulstaates gegenüber Selbständigkeit genug bewahrt hat, um eigene Gedankengänge anzubauen und zu verfolgen im Hinblick auf das große Ziel der Erziehung, das im Begriff des Charakters eingeschlossen liegt. Rein-Jena

[1]) B. Clemenz, Lehrbuch der Methodik des geographischen Unterrichts. Breslau, Max Woywod, 1906. S. 38. — Berninger, Joh. L. Vives. Kempten 1899. S. 38. Zur gründlichen Orientierung über die Ansichten und den wahrhaften Standpunkt der älteren Pädagogen, die aus innerem Berufe zu solchen wurden, sei hier die wegen ihrer ausgezeichneten Biographien und Editionen beachtenswerte, »Bibliothek der kath. Pädagogik« (Freiburg i. Br., Herder, bis jetzt 15 Bde.) empfohlen, deren VIII. Bd. Vives und deren II. Bd. A. Sylvius, der hier hier auch in Betracht kommt, umfaßt.

Neu eingegangene Bücher und Zeitschriften

A. Mannheimer, Geschichte der Philosophie. III. Teil von Kant bis zur Gegenwart. Frankfurter Verlag 1908. 287 S.

A. Levy, Die dritte Dimension. Bern 1908. 149 S.

X. Kerer, Gebt mir große Gedanken. 2. Aufl. Regensburg, Manz, 1908. 150 S.

Troels-Lund, Himmelsbild und Weltanschauung im Wandel der Zeiten. 3. Aufl. Leipzig, Teubner, 1908. 270 S.

W. Heuer, Kausalität und Notwendigkeit. Berlin, Vaterländische Verlagsanstalt. 38 S.

K. Fischer, Über D. Fr. Strauß. Gesammelte Aufsätze. Heidelberg, Winter, 1908. 144 S.

O. Pfleiderer, Die Entwicklung des Christentums. München, Lehmann, 1907. 270 S.

Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Beihefte zur Zeitschrift für Kinderforschung. Langensalza, Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).

Heft 46. Fingertätigkeit und Fingerrechnen als Faktor der Entwicklung der Intelligenz und der Rechenkunst bei Schwachbegabten. Von Heinrich Nöll. 60 S.

Heft 47. Der erste Sprechunterricht (Artikulationsunterricht) bei Geistesschwachen. Von Hauptlehrer Strakerjahn. Mit 2 Textabb. u. 1 Taf. 25 S.

Heft 48. Das staatliche Kinderschutzwesen in Ungarn. Von Dr. Franz v. Torday. 37 S.

Heft 49. Die Prügelstrafe in der Erziehung. Von Dr. O. Kiefer. 42 S.

Heft 50. Der Tic im Kindesalter und seine erziehliche Behandlung. Von Gustav Dirks. 29 S.

Heft 51. Zur Literatur über Jugendfürsorge und Jugendrettung. Von K. Hemprich. 27 S.

Geyser, Lehrbuch d. allgemeinen Psychologie. Münster, Schöningh, 1908. 526 S.

O. Willmann, Philosophische Propädeutik. II. Empirische Psychologie. 2. verb. Aufl. Freiburg i. B., Herder, 1908. 179 S.

L. Wahrmund, Ultramontan. Eine Abwehr in vier Artikeln. München, Lehmann, 1908. 41 S.

L. Pochhammer, Zum Problem der Willensfreiheit. Stuttgart, Kielmann, 1908. 82 S.

M. Apel, Kommentar zu Kants Prolegomene. Berlin, Schöneberg, 1908. 224 S.

O. Külpe, Die Philosophie der Gegenwart. 4. Aufl. Leipzig, Teubner, 1908. 125 S.

E. Lucka, Die Phantasie. Wien und Leipzig, Braumüller, 1908. 197 S.

G. Schmitt, Wirkliche Überzeugung oder Erkenntnis auf Befehl? Augsburg, Lampart, 1908. 29 S.

S. Rubinstein, Schiller-Probleme. Leipzig, Edelmann, 1908. 201 S.

Fr. Oth, Transzendente und immanente Freiheit und das Reich der Gebundenheit. Zürich, Roscher, 1908. 25 S.

K. C. Schneider, Versuch einer Begründung der Deszendenztheorie. Jena, Fischer, 1908. 132 S.

G. C. Paoli, Idea dell'universo ovvero interpretatione della natura e sue consequenza. Napoli 1907. 229 S.

W. Kärner, Juristisch-mathematische Untersuchungen über die Relations-Potenz-Natur des Rechts. Leipzig, Scheidemann, 1907. 48 S.

Ders., Rechtsordnungsbegriffe, seine Entwicklung u. Behandlung. Ebenda 1907. 37 S.

G. Budde, Der Kampf um die höheren Knabenschulen im Spiegel des modernen Geisteslebens. Hannover u. Leipzig, Hahn, 1908. 86 S.

Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann) in Langensalza.



